

2, 2000

**ПЕДАГОГІКА**

*вищої та середньої школи*

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ  
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА**  
*вищої та середньої школи*

Збірник наукових праць  
Випуск 2

Кривий Ріг КДПУ  
2000

*Редакційна колегія*

- Буряк В.К.** – доктор педагогічних наук, професор, ректор, (головний редактор)
- Штельмах Г.Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, (відповідальний секретар)
- Козлов А.В.** – доктор філологічних наук, проректор з виховної роботи
- Комаров В.О.** – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедрою історії України
- Кондрашова Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи, зав. кафедрою педагогіки, (заступник головного редактора)
- Макаров Р.М.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки
- Пікельна В.С.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики трудового і професійного навчання.

Затверджено вченою радою Криворізького державного педагогічного університету

Педагогіка вищої та середньої школи:

Збірник наукових праць / гол. редактор педагогічних наук, професор В.К.Буряк. - Кривий Ріг: КДПУ, 2000. - Вип. 2 - 160 с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та виховання учнів у середній школі та студентів у педагогічному вузі, відображено результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів, докторантів та аспірантів університету.

Матеріали збірника представляють інтерес для широкого кола науковців.

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО “Я” МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ОСОБИСТІСНО - ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ В ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*В статтє раскрываються возможности лично - ориентированного обучения в формировании профессионального “Я” будущего специалиста, обосновываются его специфические особенности и закономерности, учет которых при организации учебного процесса значительно повышает его результативность в подготовке педагогических кадров.*

*This article presents the possibilities of personality orientative teaching in formation of professional “I” of specialist to come. The author substantiates it’s specific character and appropriateness. The calculation of these features in teaching process considerably improves the effectiveness of preparing of pedagogical personnel.*

Становлення особистості сучасного вчителя-професіонала – складний і тривалий процес, що вимагає системного аналізу його професійного образу, як у структурному, так і в динамічному аспекті.

Проблема підготовки вчителя, який відповідає соціальному замовленню, завжди була і сьогодні залишається однією з актуальних. І якщо нещодавно при її вирішенні пріоритет віддавався сукупності професійних знань, умінь та навичок, то сьогодні увагу вчених привертає цілісна система особистості майбутнього фахівця, при взаємодії структурних компонентів якої формується феномен педагогічної суб’єктності.



У зарубіжній та вітчизняній літературі особистість розглядається як система індивідуального функціонування, індивідуальних дій та вчинків, мотивів, поглядів і переконань. Ключовою відмінністю цієї системи є неповторність, індивідуальність. Д.Мануссон і Б.Тористед у якості системотворної ознаки особистісної системи, у будь-яких її проявах, розглядають самосприйняття, тобто уявлення людини про роль власного "Я" у професійних проявах і діях.

Процес становлення професійного "Я" не обмежується процесом професійного самовизначення, тобто формуванням схильностей людини до певної професійної діяльності, набором психологічних рис і характеристик, що забезпечують сумісність особистості з професійним середовищем. Результатом цього процесу повинне бути формування професійного образу особистості.

Орієнтація загальноосвітньої школи не на трансляцію знань, а на розвиток індивідуальності, формування творчої особистості учнів припускає пошук шляхів і засобів реалізації особистісно - зорієнтованого навчання у практиці вищого педагогічного навчального закладу. Основою цього навчання повинна стати Я - концепція, сукупність всіх уявлень індивіда про себе, сполучена з їх оцінкою. Я – концепцію розглядають як один з факторів успішності вузівського навчання (У.Буновер, М. І С. Бобра, Д.Кэндждл, Х.Уэле та ін.).

Відповідно до цієї концепції організація навчального процесу вищої школи повинна бути орієнтована на облік основних ознак педагогічної суб'єктності. До числа основних ознак, що характеризують професійну модель особистості сучасного фахівця, відносять:

- діяльну самосвідомість, тобто розуміння власної ініціативи як суб'єктної основи професійної діяльності (О.І.Пригожин);

- сукупність всіх уявлень індивіда про себе, тобто його переконання, погляди, оцінки та тенденції поведінки (Р.Бернс);

- відчуття власної компетентності, особистісної значущості та відчуття своєї моральної цінності (Р.Бернс);

- самоефективність, тобто сприйняття власного “Я” здатного до оволодіння ситуацією досягнення (А.Бандура).

Професійне “Я” формується на основі єдності соціального та психологічного “Я”. Соціальне “Я” припускає наявність у людини здатності до самовідносин, самоприйняття, етичних змістовних координат самосприйняття. Головне – чи вміє особистість співвідносити власне “Я” з етичними категоріями, чи уявляє, як його власне “Я” співвідноситься з іншими “Я”. Як співвідносяться групові й індивідуальні категорії в процесі самосприйняття, чи бачить студент себе, свою особистість значною мірою як унікальне та неповторне явище, чи як схоже на інших та залежне від групи.

У процесі навчання мають бути створені такі умови, в яких кожен студент сприймає себе як неповторну самодостатню сутність і як частину цілого (В.С.Асеев). Саме в єдності індивідуальних і групових елементів соціального “Я” можна досягти гармонії у становленні особистості. Порушення єдності структурних компонентів соціального “Я” негативно позначається на загальному професійному розвитку особистості, формуванні її професійного обліку. У випадку переваги індивідуальних рис соціального “Я” особистість озирається навколо і порівнює себе з окремими особистостями. У випадку переваги групових елементів у соціальному “Я” особистість розглядає соціальне оточення як набір “своїх” і “чужих”, а себе – як частину визначеної групи. У першому випадку у студента переважає тенденція розглядати себе як неординарну, несхожу на інших особистість, у другому випадку – як залежну і схожу на інших

членів групи. Перекоси у структурі соціального “Я” у бік одного з компонентів негативно позначаються на загальному та професійному розвитку особистості майбутнього фахівця.

Професійне “Я” формується на основі соціального та психологічного “Я”, гармонії індивідуального та групового в структурі особистості. Сприймаючи себе як майбутнього професіонала, студент формує уявлення про потенційну, професійну спільність, членом якої він готується стати. Формування професійних цінностей пов’язано з успішністю адаптації до професії та розвитком професійної ідентичності людини. Важливо спрямовувати студентів до осмислення, що професіоналізм учителя – це не тільки система знань, що розкриває закономірності становлення особистості, уміння та навички керування і керівництва процесом її становлення, але й культура гідності фахівця, культура у всіх різноманітних проявах, що забезпечує студенту відчуття своєї самоцінності, власної соціальної та психологічної захищеності.

Процес професійного становлення особистості – це процес “окультурювання” особистості. Основу цього складного та динамічного процесу складає найбільш повна самореалізація можливостей, здібностей студентів, його мотивів, прагнень, бажань та ціннісних орієнтацій.

Формування професійного “Я” можливо тільки в умовах реалізації особистісно - зорієнтованого навчання. У процесі навчання кожен студент чітко уявляє еталон професійного образу як перспективи власного професійного розвитку; співвідносить свої можливості та здібності з еталоном професійного “Я”; бачить способи вираження індивідуальності, застосування власних здібностей, знань та умінь до різних видів професійної діяльності.

Завдання педагогічного процесу вищої школи полягає в тому, щоб уникнути використання уніфікованих підходів до особистості студентів, і шукати шляхи оптимального впливу на кожну особистість, надаючи їй можливість вибору дій і

способів нестандартного рішення навчальних проблем, акцентуючи в цьому процесі увагу на формуванні культури інтересів, культури потреб, насамперед духовних і професійних. Справедливо визнаючи значимість духовних потреб в окультурюванні особистості, Б.С.Гершунский вважає що, якщо культурні потреби людини обмежені суцього почуттєвим, неміркованим сприйняттям, то і реальна "віддача" культури, особливо в плані ненав'язливого формування світоглядних, ментальних цінностей буде невисокою [1,73].

Не можна допустити переваги споживчого над творчим відношенням до професійної діяльності. Всебічність та гармонійність професійного "Я" припускає зміну цілей, змісту, методів навчальної роботи, створення умов для прояву здібностей, природної індивідуальності студентів; подолання шаблону, інерції освітньо - навчальних механізмів. Необхідні такі умови навчання у вищій школі, які могли задовольнити потреби студентів у підвищенні загальної, наукової та професійної культури, моральному, інтелектуальному та духовному розвитку.

Ефективність педагогічного процесу у формуванні професійного "Я" особистості можлива лише при певній готовності викладача і студента до педагогічної взаємодії, співробітництва і співтворчості, коли в тих та інших сформована потреба в збагаченні власних гуманістичних інтересів, моральної культури та культури комунікації.

В процесі становлення взаєморозуміння, розвитку у студентів почуття професійної гідності, відповідальності та компетентності у вирішенні професійних задач велику роль відіграє можливість активної участі в створенні програми свого професійного розвитку, прийнятті рішень, які стосуються власної освіти, організації навчального процесу та науково-дослідної діяльності. Разом з рішенням навчальних проблем майбутній фахівець повинен одержати можливість

акцентувати власні зусилля на саморозвиток та самоствердження, удосконалення професійних здібностей, становлення професійної самосвідомості.

Виконання вищою школою завдань, що стоять перед нею, пов'язано з розробкою гнучких програм та індивідуально зорієнтованих технологій навчання, пошуком шляхів реалізації нових підходів до організації педагогічного процесу. У складному процесі формування майбутнього педагога як особистості і професіонала важливе місце має приділятися розвитку творчого потенціалу його саморозвитку.

Сьогодні потрібна така модель навчання, технологія якого враховує не тільки вимоги суспільства, але й індивідуально-психологічні властивості особистості. Індивідуальність, неповторність виступає при цьому як саморегульована система, яка жорстко недетермінована законами природи і соціуму. Параметри цієї моделі навчання являють нову цінність, засновану на інтеграції психічних і особистісних властивостей людини. Відносини індивідуальності та педагогічного впливу виступають як взаємодія, співробітництво і співтворчість, які приводять до зміни і розвитку особистості студента та викладача. В освітньому процесі велика роль повинна бути відведена виявленню особистісних змістів і емоційних переваг студентів.

Організація навчального процесу у вищій школі покликана сприяти постійному перетворенню особистісно - суспільних цілей у діючий внутрішній стимул професійного становлення студентів, закріплення та розвиток активної професійної позиції і творчого стилю діяльності.

Процес усвідомлення та перетворення зовнішніх стимулів у внутрішні є процесом складним і суперечливим. Він здійснюється поступово, з обліком ціннісних орієнтацій, професійних чекань і установок студентів, з врахуванням

характеру відносин до обраної професії і сприяє вирішенню протиріч навчального процесу, досягненню гармонійної єдності між викладанням і навчанням. У структурі підготовки студентів повинна бути діяльність, заснована не тільки на придбанні знань, умінь та навичок, але й така діяльність, яка спирається на їхню активність, самостійність, стимулює емоційно-вольову сферу.

Практика вузівської роботи свідчить про недооцінку особистісно - діяльнісного підходу до організації навчання, який передбачає формування ціннісного відношення студентів до педагогічної праці. Це приводить до того, що студенти володіють знаннями, але застосувати отримані знання на практиці не можуть. Результативність діяльності починаючого педагога багато в чому залежить від того, наскільки він готовий до виконання професійних функцій, серед яких важливе місце займають аналіз, рефлексія, цілепокладання, проектування, організація, комунікація, мотивування, контроль і оцінка.

Складність перебудови навчального процесу у вищій школі полягає в тому, щоб замінити широко існуючий у її практиці інформативно - описовий на змістовно-процесуальний підхід, при якому студент стає суб'єктом власної освіти та професійного становлення. Саме знаходячись у позиції суб'єкта власної освіти, він розвиває у себе здатність формувати учнів як суб'єктів творчої діяльності, розвивати їхню особистість, створювати їм умови, де б вони виступали не тими, кого навчають, а тими, хто навчається.

Подальше удосконалювання навчального процесу у вузі припускає перетворення кожного студента з засобу в мету, з об'єкта – у суб'єкт навчальної роботи; демократизацію і гуманізацію відносин у системі “викладач – студенти”, конкретизацію програми і змісту навчання, метою якого повинна стати особистість студента, його професійний образ.



Орієнтація навчання, його методики та технології, які спрямовані на особистість, становлення професійного "Я" забезпечують умови для самореалізації, самовиховання і самоствердження кожного студента, а навчальному процесу додають особистісно - зорієнтований, діяльний характер. Це дозволяє перебороти командно-адміністративні й авторитарні настрої, які, на жаль, все ще мають місце у вищій школі, забезпечити комплекс мір, які сприяють саморозвитку, духовному, моральному й інтелектуальному збагаченню особистості майбутнього фахівця.

Здійснення особистісно - зорієнтованого навчання неможливо без урахування при його організації наступних закономірностей:

- формування професійного вигляду майбутнього фахівця протікає на основі його діяльності та спілкуванні в навчальному процесі;
- співвіднесення зовнішніх виховних впливів із внутрішніми особливостями особистості для того, щоб у студентів накопичувався позитивний досвід професійної поведінки;
- отримання знання джерел і рушійних сил професійного становлення, що є породженням суперечливих прагнень, поглядів, дій;
- нерівномірність професійного становлення, обумовлена різноманіттям цілеспрямованих і випадкових впливів на особистість студента, і поєднання у його внутрішньому світі різних передумов, знання та досвіду, придбаних у неоднакових умовах.

Облік названих закономірностей сприяє забезпеченню єдності педагогічного впливу й активної пізнавальної діяльності, сполучення навчальної інформації й елементів процесу її засвоєння. Включення студентів в активний процес пізнання забезпечує вплив на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сфери їхньої особистості.

Позиція діяча, активного учасника педагогічного процесу дозволяє успішно готувати студентів до самостійної професійної діяльності з опорою на особисту ініціативу, з наданням волі діям.

Особистісно - зорієнтоване навчання, яке реалізує в основі дидактичної технології змістовно-процесуальний підхід, змінює існуючу ситуацію, коли студентів орієнтують на засвоєння готового знання, не співвідносячи це знання з майбутньою професійною діяльністю. Знаходячись у стані слухача, студент розвиває виконавські уміння і навички, а його практичні дії обмежуються лише передачею навчальної інформації та педагогічним впливом на учнів. Сформований стереотип, трафарет дій і поведінки у вузі вони переносять на самостійну педагогічну роботу, яка, внаслідок, породжує формалізм і догматизм у їхніх діях.

Активізація позиції студента у навчанні можлива шляхом моделювання імітаційно - ігрових ситуацій, які поєднують у собі особисту участь студентів у професійно спрямованій діяльності та ігрові форми її імітації. Ігрові форми і методи у підготовці майбутніх педагогів дозволяють оптимально врахувати вимоги обраної студентами професії, створити ситуації, поринаючи в які вони опановують мистецтво вирішення навчально-виховних задач, культуру комунікації, творчий стиль діяльності.

Особистісно - зорієнтоване навчання, технологія якого будується на реалізації різних підходів до його організації, характеризується наступними ознаками:

- дидактичні цілі у формі рольової перспективи;
- моделювання змісту, навчальної інформації у виді імітаційно - ігрової моделі;
- опис ситуацій і типів професійно-педагогічних дій і прийомів спілкування;
- проблемний характер змодельованих педагогічних ситуацій;



- професійна спрямованість учбово - ігрових ролей, розподіл їх з урахуванням можливостей і здібностей студентів;
- стан емоційно-позитивної напруги учасників навчального процесу;
- пошук різних рішень поставлених задач у проблемних і ігрових ситуаціях;
- різноманітність рішень;
- обговорення підсумків навчальної діяльності;
- чіткість критеріїв щодо оцінювання професійних придбань студентів у змодельованих навчальних ситуаціях.

Особистісно - зорієнтоване навчання забезпечує емоційну й інтелектуальну обстановку у студентській аудиторії, атмосферу психологічного комфорту, що сприятливо впливає на становлення професійного "Я" кожного студента.

Здійснення програми навчання, орієнтованого на професійне становлення студента, у практиці вищої школи підтверджує положення Л.С.Виготського про те, що свідомість людини – продукт його відносин, його взаємозв'язку із середовищем. Навчання формує людину психологічно, не залишає його розвиток незмінним, створює нові, особливі форми свідомої діяльності, працюючи на зону найближчого розвитку особистості.

Особистісно - зорієнтоване навчання містить у собі умови для підготовки творчого й активного фахівця, здатного бачити перспективу, формулювати проблему, вирішувати її, реалізовувати стратегію професійної діяльності і техніку вираження власного професійного "Я".

Подальший розвиток вищої педагогічної школи в сукупності змін, що відбуваються, у її змісті, технології організації навчального процесу сполучено з гуманістичною парадигмою професійної освіти, відповідно до якої знання не

є кінцевою метою вузівського навчання, а лише засобом розвитку особистості.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гершунский Б.С. Культура как воплощение американских ментальных ценностей // Магистр. – 2000. – С. 67 - 80

С.М.Щербина

### **ЗАДАЧНИЙ ПІДХІД ТА ПРИНЦИП РОЛЬОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ПРОЦЕСІ - ОСНОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТІВ**

*Стаття посвячена проблемі формування активної професійної позиції майбутніх педагогів засобами використання принципу ролевої перспективи і задачного підходу в процесі преподавання педагогічних дисциплін.*

*This article is devoted to forming of active professional position of future teachers by means of using role perspective principle and problem approach during pedagogical training.*

Діяльність педагогічних кадрів у сучасних умовах оновлюваної національної школи наповнюється якісно новим змістом. Це зумовлено новими завданнями школи, укладненням її навчально-виховної функції, гуманізацією та демократизацією педагогічного процесу.

Це в свою чергу викликає необхідність серйозного удосконалення загально-педагогічної підготовки вчителя.

Вона покликана озброювати студентів знаннями основ педагогічної теорії та шкільної практики, сприяти розвитку педагогічного мислення, формувати у майбутнього спеціаліста педагогічні уміння та навички, здатність до саморозвитку, самоствердження, творчої праці, виховувати активну особистість майбутнього вчителя, здатного до рефлексії, вчителя з активною професійною позицією.

Ми вважаємо, що активна професійна позиція — це складне особистісне утворення, яке характеризується позитивним ставленням до власної професійної діяльності, установкою та готовністю до творчої педагогічної праці, стійким способом поведінки, що базується на педагогічному такті, почутті професійного обов'язку та відповідальності, педагогічній взаємодії, стилі гуманного ставлення до учнів, потребі у самовдосконаленні.

Структура активної професійної позиції визначена нами за допомогою теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, самооцінок, експертних оцінок, тривалого фіксованого спостереження за діяльністю учителів - практиків і поєднує в собі такі компоненти:

- *світоглядний* (професійні погляди, переконання, цінності, принципи та готовність діяти відповідно з ними);
- *мотиваційний* (відповідальність, професійний інтерес, бажання займатися педагогічною роботою, потреба в учительській праці);
- *ціннісно-орієнтаційний* (усвідомлення професійно-моральних цінностей і норм етики вчителя, віра у здібності учня, готовність прийняти його таким, який він є);
- *емоційно-вольовий* (витриманість, наполегливість, рішучість, самостійність, емоційна стабільність, задоволеність, почуття успіху, власної значущості);
- *діяльнісний* (почуття нового, творчий підхід до розв'язання професійних завдань);
- *поведінковий* (стиль діяльності і спілкування);

- *операційний* (професійні знання, уміння, навички).

До основних показників, що дозволяють говорити про рівень сформованості професійної позиції, віднесені: особиста та професійна зрілість; усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності; свідома дисциплінованість та відповідальність; критичність в оцінці результатів педагогічної діяльності; ініціативність та самостійність; креативність; емоційна стійкість; стійкість прояву професійної активності; зацікавленість та задоволеність учительською працею.

Професійна позиція базується на здатності вчителя до творчості, усвідомленні вчительської діяльності як творчого процесу, спрямованості зусиль педагога на розвиток творчості учнів. Становлення професійної позиції, її діяльнісного компонента пов'язане з формуванням педагогічної творчості у майбутніх педагогів у ході їх педагогічної підготовки у педвузі. Одержані дані свідчать про те, що 13% першокурсників, 27% другокурсників усвідомлюють творчий характер своєї майбутньої професійної діяльності. У кінці навчання більшість студентів четвертого курсу (73%) та п'ятого курсу (78%) розуміють необхідність творчого характеру педагогічної діяльності. Але, в той же час, більша половина опитаних випускників (56%) вказують на те, що прояв творчості вчителя ускладнений зайвою заформалізованістю педагогічного процесу, намаганням тримати під контролем кожний крок вчителя. В той же час, 68% студентів п'ятих курсів незадоволені своєю практичною підготовкою до творчої діяльності.

Причину слід шукати в тому, що система навчання по трафарету "запитуючий викладач - відповідаючий студент" не стимулює педагогічної творчості майбутніх педагогів.

Ознайомлення зі станом професійної діяльності вчорашніх випускників вищої педагогічної школи дозволяє говорити про наявність значних труднощів, які мають місце

під час вирішення ними навчально-виховних завдань і виконання професійних функцій. Головний недолік полягає в пасивності, інертності професійної позиції молодого вчителя, перевазі в його діях шаблону, трафарету, бездумного копіювання та некритичного досвіду педагогів-наставників. Причину цього можна пояснити існуючими суперечностями у шкільній практиці між постійно зростаючими вимогами до вчительської праці та низьким рівнем професіоналізму педагогічних кадрів; творчим характером педагогічної діяльності та несформованістю діяльнісного ставлення вчителя до педагогічної праці, творчого стилю діяльності.

Знання цих суперечностей диктує необхідність такої професійно - педагогічної підготовки, котра закріпила б у майбутніх учителів активно - діяльнісне відношення до обраної професійної сфери, творчий стиль діяльності, прагнення до постійного самовдосконалення.

На основі аналізу вузівської практики, систематичного спостереження за діяльністю викладачів ми дійшли висновку, що для успішного формування цього складного особистісного утворення, яке є важливою характеристикою професіоналізму сучасного вчителя, необхідне структурування змісту педагогічних дисциплін, самостійної роботи та різних видів педагогічної практики з урахуванням специфіки вчительської праці та моделі його особистості; використання методики і технології педагогічної підготовки, побудованої на принципах педагогічної взаємодії, рольової перспективи, задачного підходу, диференціації та індивідуалізації навчально-пізнавальних завдань, методів імітативного моделювання.

З метою формування активної професійної позиції студентів зміст навчальних занять, особливо з педагогічних дисциплін, повинен бути максимально наближений до шкільної практики, що буде розвивати у студентів здатність актуалізувати знання для вирішення професійних завдань, долати консерватизм мислення, сприятиме закріпленню

творчого стилю діяльності та спілкування, забезпечуючи можливість створення власного досвіду вчительської діяльності.

Принцип ролівої перспективи є механізмом формування у свідомості того, хто навчається, образу ідеального "Я" вчителя, який не збігається із загальною професіограмою, моделлю його особистості. У свою чергу, уява студентів про свій образ ідеального "Я", як вчителя є найважливішою передумовою самоаналізу, критичного ставлення до себе, систематичного професійного самовиховання.

Технологія навчання, побудована на основі принципу ролівої перспективи, являє собою дидактичну систему, яка впливає на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сфери особистості студента, стимулює розвиток професійних якостей та сприяє формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності. Ця технологія передбачає використання завдань та ролей, реалізацію імітаційного моделювання, націленого на розкриття творчого характеру праці вчителя. Шлях реалізації таких завдань полягає в тому, що студент через вирішення проблем професійної спрямованості та програвання різних ролей, які імітують педагогічну діяльність, розвиває здібності та установки на творчий підхід до професійної праці.

Формування активної професійної позиції студента неможливо без активного включення кожного студента у дію, забезпечуючи кожному особистісне залучення до діяльності, тобто єдність професійної поведінки та реального втілення, оскільки суттєві характеристики цього складного особистісного утворення визначаються якістю діяльності. Тому, ми вважаємо, доцільним зміст та технологію вузького навчання будувати на підставі задачного підходу та принципу ролівої перспективи. Ці принципи реалізуються у педагогічній підготовці через моделювання професійних



ситуацій та розв'язування педагогічних задач. Саме ці методи закріплюють у студентів уміння використовувати педагогічну теорію як інструмент педагогічної дії, розвивають творчий підхід до розв'язання навчально-виховних задач, гуманістичний стиль спілкування, позитивне та відповідальне ставлення до вчительської праці.

Методи розв'язування педагогічних задач та моделювання професійних ситуацій передбачають використання таких завдань, суть яких полягає у тому, що через розв'язування проблеми професійної спрямованості у студентів загострюється професійна цікавість, актуалізуються наявні знання, формуються навички педагогічного аналізу та узагальнення, розвиваються педагогічні здібності та професійні установки. Використання цих методів дозволяє подавати учбову інформацію на змістовно - процесуальному принципі, включати студентів у активну пізнавальну діяльність та впливати на мотивацію, пізнавальну, емоційно-вольову сфери їх особистості, забезпечуючи тим самим формування структурних компонентів професійної позиції.

У зміст педагогічних дисциплін, самостійної роботи та різних видів педагогічної практики були включені такі завдання і вправи, які враховували досвід пізнавальної діяльності студентів, їх активність та самостійність в оволодінні основними структурними компонентами професійної позиції, стійкість зацікавленості до цієї роботи та потреба у постійному професійному самоудосконаленні особистості. При розробці змісту дослідних завдань ураховувались наступні вимоги:

- завдання представлені у вигляді задач містять конкретну мету, що відповідає специфіці вчительської праці;
- чітко визначені якості та показники професійної позиції, удосконалення яких передбачалося при виконанні завдань;

- об'єм завдань ураховував реальний бюджет часу студентів, а характер та зміст – можливості, інтереси, здібності та установки тих, хто їх буде виконувати;
- діяльнісний характер завдань, тобто у процесі їх виконання передбачається відпрацювання дій, що характеризують активність професійної позиції майбутніх педагогів.

Реалізація принципу рольової перспективи у процесі педагогічної підготовки студентів забезпечує особистісно - орієнтовану її спрямованість, практичний зміст, дозволяє задовольнити професійно - ціннісні очікування та орієнтації майбутніх педагогів, створює кожному з них умови для виявлення себе у складній та відповідальній ролі. У дослідній програмі цей принцип здійснюється через використання педагогічних задач, ігор, рольових ситуацій, творчих завдань.

Під педагогічною задачею у науковій літературі розуміють результат усвідомлення суб'єктом дії (студентом) мети учбово-виховного процесу, а також умов та шляхів її здійснення. У задачі виділяють дві сторони: перша – відомий зміст, друга – невідомий зміст, тобто питання. У процесі педагогічної підготовки, точніше структурування її змісту ми намагались акцентувати увагу майбутніх вчителів на постановці та пошуку відповідей на педагогічні питання. Педагогічні питання пов'язані зі з'ясуванням сутності педагогічних фактів, явищ, процесів. Причому результативність розв'язування поставленої задачі багато в чому залежить від обміркованості студентом педагогічного питання. Обміркованість педагогічного питання означає, що студент розуміє обидві сторони: відомий та невідомий зміст, тобто, що дано та що треба з'ясувати, довести, обґрунтувати у запропонованій педагогічній задачі.

Розв'язування педагогічної задачі як і моделювання педагогічної ситуації, пошук виходу з неї - не механічна дія, а творчість, яка складається із знаходження оптимальних



варіантів (або близьких до них) та досягнення педагогічної мети.

Досвід проведення занять по аналізу педагогічних ситуацій та розв'язуванню педагогічних задач важливо формувати не тільки на лекціях та лабораторно-практичних заняттях, через різні види педагогічної практики, але і на спеціальних заняттях, які знайомили б майбутніх педагогів з методикою та технологією педагогічного аналізу ситуацій та розв'язування педагогічних задач. Аналіз вузівської практики свідчить про те, що такого курсу в учбових планах педвузу немає. Відсутні програма, учбова та методична література по його проведенню. Непередбачені заняття з технології розв'язування педагогічних задач, аналізу професійних ситуацій і у курсі "Методика виховної роботи". Недостатній рівень знань у цьому плані, у студентів педвузу стримує процес формування у них умінь активно та самостійно розв'язувати проблемні педагогічні задачі, знаходити оптимальний вихід із створених ситуацій, що не може негативно не впливати і на процес становлення активної професійної позиції майбутніх вчителів.

З метою ліквідації прогалів у знаннях студентів з методики та технології розв'язування педагогічних задач та аналізу професійних ситуацій нами був розроблений та включений у зміст педагогічної підготовки спецсеминар "Методика та технологія розв'язування педагогічних задач та аналізу професійних ситуацій". Спецсеминар ставив однією з основних своїх задач - удосконалення рівня професійної позиції студентів, ступеню її активності та творчого характеру. Спецсеминар призначений озброїти майбутніх педагогів теорією та методикою аналізу навчально-виховних ситуацій та розв'язування педагогічних задач. На лабораторно-практичних заняттях відпрацьовувалась методика та технологія розв'язування педагогічних задач та аналізу педагогічних ситуацій. У дослідно-експериментальній

роботі використовувалися різні види педагогічних задач та ситуацій. В основу були покладені: логіко - рефлексивні, пошуково - рефлексивні, рефлексивно - дослідницькі та рефлексивно - творчі типи задач. У своєму дослідженні ми використовували класифікацію задач, запропоновану Т.Є.Климовою.

Логіко-рефлексивні - у ході їх виконання студенти засвоюють логіку традиційних схем розв'язування педагогічних проблем, аналізують та оцінюють альтернативні схеми розв'язування та вибирають визначену сукупність дій. Для цього типу задач характерна імітаційна діяльність, вибір та відтворення запропонованої схеми розв'язування без коректировки.

Пошуково-рефлексивні - зміст яких полягає у тому, що студенти самостійно на підставі аналізу та оцінки різних джерел науково-педагогічної інформації добувають нову інформацію для розв'язування запропонованої педагогічної задачі або пошуку виходу із утвореної ситуації професійної спрямованості. Цей тип задач пов'язаний з інтерпретуючою діяльністю.

Рефлексивно-дослідницькі задачі, у ході виконання яких студенти приходять до самостійних висновків, що представляють інтерес для педагогічної практики. Для цього типу характерна інтерпретуючо-творча діяльність, пов'язана з експериментом, теоретичною обробкою та самоаналізом отриманих результатів.

Рефлексивно-творчі - це проблемні задачі, що забезпечують формування професійно-творчої спрямованості особистості, творчого стилю діяльності та спілкування майбутнього вчителя. В основу цих задач положені проблемні ситуації, що потребують альтернативного або варіативного розв'язування.

Ми передбачали, що шляхом введення у зміст педагогічної підготовки майбутніх педагогів різноманітних

типів педагогічних задач нам вдасться організувати проведення занять по спецсеминару з урахуванням закономірностей педагогічної взаємодії та творчих процесів мислення їх учасників. Побудова педагогічного процесу як розв'язування незчисленної множини інтелектуальних задач професійно-педагогічної спрямованості значно стимулює активність та самостійність студентів, підвищує ефективність занять та сприяє формуванню активної професійної позиції майбутніх педагогів.

Активність професійної позиції визначається тим, наскільки педагог чітко представляє предмет своєї діяльності. Тому у ході педагогічної підготовки студентів ми намагалися закріпити у них орієнтацію на активну педагогічну діяльність. Активна педагогічна діяльність забезпечується високим рівнем сформованості структурних компонентів професійної позиції, повним розкриттям індивідуальних, потенційних особистісних можливостей майбутніх педагогів.

### *Завдання-вправи з розвитку активної професійної позиції майбутніх педагогів.*

#### *Вправа 1.*

Вам запропонували класне керівництво у V та VIII класах. V клас "важкий". Останній і у навчанні, і за участю у суспільних справах. VIII клас - профільний клас. Діти добре навчаються, активно беруть участь у суспільному житті.

Якому класу ви надаєте перевагу? Чому саме?

#### *Вправа 2.*

Дайте оцінку висловлюванням:

"Ми виховуємо у школі, у кращому випадку, непоганих виконавців. Треба навчати людей проблемно мислити та ставити питання, а не тільки відповідати на них".

Яка роль вчителя у цьому процесі?

Поясніть причину такого стану навчально-виховного процесу у шкільній практиці.

### *Педагогічна ситуація.*

Порівняйте ситуації у вчительських двох шкіл.

У одній вчительській дехто з педагогів погрожує залишити тугодума на другий рік. Дехто поздоровляє свого колегу з вибуттям з його класу “важкого”. На чиюсь адресу висловлюються безнадійні прогнози: “невиправний”, “той, що не піддається”. Дехто збирається йти до директора з скаргою на учня тощо.

У іншій вчительській не чути нарікань, подразливих висловлень на адресу учнів. Замість цього - жваві дискусії - експромти з приводу того чи іншого педагогічного епізоду, взаємоспілкування колег про те, що новенького прочитали на теми виховання та навчання.

Ось сперечаються класний керівник та вчитель про те, що є для одного з шести класів закономірністю і що випадковістю. До суперечки залучаються оточуючі. І не поспішають з висновками, обережно відсортовують головне від другорядного, закономірне від випадкового.

Визначте, у чому різниця педагогічних стилів у двох вчительських? Що визначає педагогічний стиль дій? “Педагогічний стиль діяльності” та “професійна позиція вчителя” - чи тотожні ці поняття? У чому їх сутність? Чим визначається їх характер?

Акцентуючи увагу майбутніх педагогів на типових ситуаціях ми турбувалися не тільки про озброєння студентів новими рекомендаціями, але намагалися похитнути установки, стереотипи, що склалися, озброїти їх ідеями та засобами нової педагогічної технології, що дозволяє реалізувати принципи гуманістичного підходу до навчально-виховної роботи.

У результаті вирішення педагогічних задач та аналізу педагогічних ситуацій студенти стали краще орієнтуватися у практичних ситуаціях, серйозними аргументами аналізувати умови, обґрунтовувати спосіб їх вирішення, у них з'явилася здатність до передбачення, вміння прогнозувати свої дії. Досвід використання завдань-ситуацій у педагогічній підготовці значно підвищує у студентів інтерес до педагогічної теорії, формує стійку спрямованість на педагогічну діяльність, розвиває пізнавальну активність та самостійність, удосконалює навички педагогічного аналізу і прийоми педагогічних дій.

У ході експериментальної роботи доведено, що активність професійної позиції зростає завдяки використанню принципу рольової перспективи та активних форм і методів навчання. Якщо за традиційного навчання студент більше слухає, відтворює раніше вивчене, то в процесі рольової ситуації, педагогічних ігор, тренінгів намічає мету, формулює, виходячи з неї, задачі, шукає оптимальні шляхи та раціональні способи вирішення, що ставить його в позицію інтелектуально активного учасника педагогічного процесу.

Наші дослідження засвідчили, що перебудова методики і технології підготовки на принципах рольової перспективи, задачного підходу, використання активних форм та методів роботи забезпечили умови для створення узагальнених професійно-педагогічних ситуацій, дій та відношень студентів, що моделюють їхню майбутню професійну діяльність.

Зібрані дані в ході дослідження дають змогу говорити про те, що використання педагогічної підготовки, побудованої на принципах рольової перспективи, задачного підходу, сприяє цілеспрямованому удосконаленню процесу педагогічного становлення студента у педвузі, формуванню його активної професійної позиції.

Тому для управління педагогічним процесом важливо навчити студентів перетворювати педагогічну теорію в інструмент педагогічних дій, що неможливо без моделювання професійних ситуацій та реалізації принципу рольової перспективи у ході педагогічної підготовки, оволодіння студентами навичками аналітичного осмислення педагогічних ситуацій. Було також встановлено, що саме при використанні принципу рольової перспективи у навчальному процесі у студентів чітко проявляються уміння не тільки виконувати фактичний та оціночний аналіз завдань-ситуацій, а й здатність до використання одержаних знань і вмінь, до аналізу власної поведінки, спостерігалася стійка потреба використання одержаних знань. У результаті розв'язування педагогічних задач студенти стали краще орієнтуватися у практичних ситуаціях; аналізувати умови, обґрунтовувати певний спосіб розв'язування аргументами; у них з'явилася здатність до передбачення, вміння прогнозувати свої дії, зросла активність професійної позиції.

О.А.Гаврилюк

## **КОМУНИКАТИВНО – ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ ЯК ОСНОВНИЙ ПОКАЗНИК КОМУНИКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ**

*В пропонуваній статті комунікативно-творчі здібності розглядаються як показники комунікативної культури. Розглядається структура і визначення комунікативно-творчих здібностей, шляхи їх розвитку і формування.*



*The article describes communicative and creative abilities as the feature of teachers' communicative culture. The author gives the structure and the definition of communicative abilities and the ways of their development and formation.*

У переломні етапи розвитку суспільства завжди особливу актуальність здобувають питання, пов'язані з культурою, зокрема з духовною, моральною, культурою взаємовідносин між людьми. Стає очевидним, що від того, які цінності будуть сформовані в молоді сьогодні залежить успішність цивілізованого розвитку нашого суспільства. Комунікативна культура є найважливішою складовою частиною професійної компетентності будь-якого фахівця, але, реалізуючись в педагогічній діяльності, вона додає їй професійну спрямованість і сприяє прояву пізнавальної, інтелектуальної і духовної активності особистості педагога.

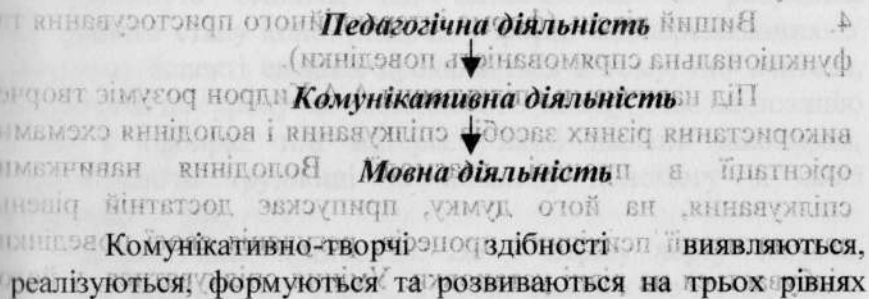
Комунікативна культура вчителя невід'ємна складова частина професійно-педагогічної культури і культури особистості зокрема, впливає з неї, і являє собою ступінь засвоєння комунікативного досвіду у виді знань, умінь, навичок. Найважливішою ознакою професіоналізму вчителя є його здатність використовувати ті чи інші форми та прийоми навчання і виховання учнів, виражати до кожного з них своє особисте відношення. Необхідно зазначити, що прояв відношення вчителя до вихованця чи до його вчинків має відбуватись в рамках культурної взаємодії, а не, наприклад, монотонним повчанням. Уміння розбиратись в своїх учнях, вірно оцінювати їхні вчинки, здатність адекватно реагувати на їхню поведінку, вибирати систему методів виховання, які якнайкраще відповідають індивідуальним особливостям учнів – це і є показники комунікативної культури майбутнього вчителя.

Зрозуміло, що опанувати всім арсеналом гнучких засобів індивідуального підходу в педагогічній діяльності

вчитель зможе, якщо його спілкування стане постійним процесом пізнання інтересів, смаків, характеру своїх учнів. Тільки тоді, коли вчитель досконально буде знати своїх вихованців, він буде спроможний на основі цих знань будувати правильні взаємини, домагаючись поставлених педагогічних цілей. Звичайно, це вже буде інший рівень професійного спілкування, який припускає (продуманість, послідовність і обґрунтованість усіх його стратегічних і тактичних засобів і прийомів). Ми вважаємо, що професійного рівня педагогічного спілкування можливо досягти в процесі формування комунікативної культури майбутніх педагогів.

Вчитель — це професіонал, головне призначення якого будувати виховну (конструктивну) взаємодію з учнем чи класним колективом. Якщо мета шкільного навчання — розвиток особистості учня, то комунікативна компетентність, виражена деякою мірою сформованості комунікативної культури педагога, повинна бути його центральною професійною характеристикою.

ґрунтом для формування комунікативної культури майбутнього педагога є комунікативно-творчі здібності. Ці здібності педагога формуються та розвиваються в умовах його комунікативної діяльності, сама ж комунікативна діяльність вчителя обумовлена його педагогічною діяльністю. Рівневий аналіз комунікативної діяльності вчителя можна відобразити за наступною схемою:



Комунікативно-творчі здібності виявляються, реалізуються, формуються та розвиваються на трьох рівнях



одночасно: на рівні педагогічної, комунікативної та мовленевої діяльності, що не суперечить системно-інтегративному характеру спілкування.

Останнім часом у дослідженні здібностей існує тенденція до поєднання двох підходів: діяльнісного (А.Н.Леонтьєв, К.К.Платонов, В.А.Крутецький, А.А.Кидрон, Н.В.Кузьміна) і системно-генетичного (В.Л.Шадриков, Е.П.Ільїн, Д.А.Регуш, А.В.Коропів). У рамках позначених концепцій під комунікативно-творчою здатністю розуміється загальна здатність, пов'язана з різноманітними підструктурами особистості і, що виявляється в навичках суб'єкта спілкування вступати в соціальні контакти, регулювати ситуації взаємодії, творчо підходити до рішення задач комунікації, а також досягати в міжособистісних відносинах переслідуваних комунікативних цілей.

У структурі комунікативних здібностей А.А.Кидрон виділяє чотири рівня:

1. База комунікативного потенціалу людини, що охоплює соціальні та соціально-психологічні передумови до спілкування (комунікативні засоби, схеми орієнтації взаємодії, зовнішність, темперамент, статус індивіда в мікроколективі тощо).
2. Нижчий рівень прояву комунікативних здібностей (навички спілкування).
3. Середній рівень комунікативних здібностей (уміння спілкуватися).
4. Вищий рівень (форма інтеракційного пристосування та функціональна спрямованість поведінки).

Під навичками спілкування А.А.Кидрон розуміє творче використання різних засобів спілкування і володіння схемами орієнтації в процесі взаємодії. Володіння навичками спілкування, на його думку, припускає достатній рівень автоматизації психічних процесів, регуляція своєї поведінки відбувається на рівні установок. Уміння спілкуватися, у його

розгляді, припускає відносно автономну комунікативну задачу з цілеспрямованим використанням різних навичок спілкування [2].

У структурі комунікативно-творчих здібностей ми виділяємо дві основних складових: інтелектуально-логічні й емоційно-евристичні здібності. До числа інтелектуально-логічних комунікативно-творчих здібностей належить:

- готовність до спілкування;
- комунікативний потенціал, що містить у собі такі характеристики як зовнішність людини, престиж, позиція в мікрогрупі, вік, стан здоров'я тощо;
- здатність пізнавати людей;
- здатність критично оцінити педагогічну ситуацію, що створилася, і зайняти стосовно неї адекватну позицію;
- здатність прогнозувати поведінку;
- здатність моделювати можливості діалогічного спілкування в різних його проявах;
- здатність активно слухати;
- здатність аргументувати;
- здатність до співробітництва;
- здатність доводити, переконувати;
- здатність логічно оцінювати свої дії.

До числа емоційно-евристичних комунікативно-творчих здібностей належать:

- розвинута перцепція й інтуїція;
- розвинута емпатія, що визначається як розуміння емоційного стану іншої людини у формі співпереживання. У творчому аспекті емпатія проявляється в тому, що вчитель, готуючись до уроку чи позакласного заходу, стає на позицію учнів і підбирає той матеріал, який цікавий школярам, передбачаючи труднощі та можливу допомогу зі своєї сторони;
- педагогічний артистизм. Це в першу чергу яскраве, виразне втілення не чужих, а своїх власних почуттів, свого

духовного стану, своєї щирої любові до дітей. Для цього вчителю необхідний приємний голос, володіння різними інтонаційними переходами, виразна міміка і жести, тонкий гумор, що є показником неабиякого інтелекту і культури особистості;

- здатність адекватно передавати і сприймати емоції;
- здатність до невербального самовираження;
- почуття гумору;
- емоційна стійкість;

-здатність рефлексивно керувати своїм "Я", тобто здатність до оперативної самооцінки власної поведінки, її миттєва корекція, зміна зайнятої позиції. Рефлексія дозволяє вчителю займати адекватну педагогічній ситуації позицію, вибирати придатний тон і темп діяльності, скорочувати і полегшувати шлях до поставленої мети спілкування, уникати бар'єрів комунікації, сприяти діалогу і взаєморозумінню.

Усі компоненти структури комунікативних здібностей взаємозалежні, тому процес їх формування необхідно будувати з урахуванням спроектованого впливу на кожний з компонентів з метою виявлення змісту, структури, критеріїв, показників і рівнів сформованості комунікативно-творчих здібностей. Формування цих здібностей являє собою процес становлення тих з них, якими вчитель раніше не володів. Ступінь їхньої сформованості відображає певний рівень володіння прийомами і засобами комунікативної діяльності та визначає ступінь і рівень сформованості комунікативної самостійності педагога, що в остаточному підсумку визначає рівень комунікативної культури особистості.

Процес розвитку комунікативних здібностей учителя являє собою процес рішення комунікативних задач, що містить у собі поступовий перехід від елементарних задач, заснованих на знаннях і першому досвіді, до задач більш високого рівня. Процес розвитку комунікативних здібностей характеризується ступенем педагогічної майстерності вчителя

в рішенні комунікативних задач — від соціально-перцептивних умінь до здібностей більш високого ступеня — комунікативних.

Дослідження, які ми провели за допомогою анкетування, тестування, спостереження та самохарактеристик студентів показали, що формування комунікативно-творчих здібностей студентів відбувається тим успішніше, чим вище рівень засвоєння ними теоретичних знань і чим краще засвоєні ними практичні уміння та навички.

Зміст і методика навчально-виховного процесу у вищому педагогічному закладі на цей час не забезпечує якісного та ефективного формування всіх комунікативних властивостей особистості, тому необхідно інтенсивніше використовувати позааудиторний час в процесі формування комунікативно-творчих здібностей. Тому ми пропонуємо використовувати якнайчастіше позааудиторні виховні заходи в процесі формування та розвитку комунікативно-творчих здібностей майбутнього вчителя.

Звичайно, неможливо вимагати від кожного вчителя працювати в режимі творчості, намагались постійно шукати нові шляхи розвитку педагогічного процесу. Але розкрити майбутньому вчителю поняття комунікативно-творчих здібностей, показати їх значення, розкрити способи формування у себе творчих якостей та умінь, включити студентів у творчий процес необхідно обов'язково. Цього вимагає суть педагогічної діяльності, закономірний розвиток педагогічної думки і педагогічної практики.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Айзенк Г. Проверьте свои способности. – М.: Педагогика, 1992.

2. Бурлаков В.В. Формирование и развитие коммуникативных способностей учителя иностранного языка: Автореф. ... канд.псих.наук. 19.00.05/ Ин-т молодежи. - М., 1991, 25 стр.
3. Иконникова С.Н. Диалог о культуре. – Л.: Лениздат, 1987.
4. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: Автореф. ... канд.псих.наук. 19.00.05/ Лен. гос. ун-т им. А.А.Жданова., Л., 1981, 19 с.
5. Кондрашова Л.В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. – М.: Прометей, 1990.
6. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів. Суми: ВВП "Мрія" - ЛТД, 1995р. - 212с.

В.В.Іванова

## ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Статья посвящена вопросу формирования творческих способностей студентов. А также рассматриваются условия формирования творческих способностей в условиях высшей школы.*

*This article deals with the question of formation of formation of students' creative abilities. The author shows the specific conditions to form students' creative abilities at schools of higher learning.*

В даний час у зв'язку з підвищенням людського фактора в новому демократичному суспільстві зростає інтерес до формування творчих здібностей майбутнього вчителя. Збільшилася потреба у фахівцях здатних створити умови для самоосвіти, самореалізації учнів у навчальному закладі. Пріоритетними напрямками у формуванні особистості вчителя на сучасному етапі становлення національної вищої школи є розвиток творчих здібностей, творчої уяви, інтуїтивного мислення, оригінальних способів дії, відходу від стандартних шаблонів, тощо. Тільки володіючи цими навичками майбутні педагоги зможуть змінити характер сучасної освіти відповідно до соціального замовлення на розвиток творчих здібностей особистості учня.

На сьогоднішній день у педагогіці ще недостатньо створено діючих методик і умов вивчення і керування процесом формування готовності до педагогічної творчої діяльності. До основних труднощів, що виникають у цій нелегкій справі можна віднести те, що предметом педагогічної творчості є жива людина, і до того ж творча діяльність кожної особистості оригінальна і неповторна.

Основою для формування творчої діяльності виступають творчі здібності. Вони формуються та розвиваються в умовах творчої педагогічної діяльності вчителя.

В своєму дослідженні ми спирались на діяльнісний підхід в розумінні здібностей (А.Н.Леонтьєв, К.К.Платонов, В.А.Крутецький, А.А.Кидрон, Н.В.Кузьміна, Л.В.Кондрашова). Провівши аналіз робіт різних дослідників ми визначили які з творчих здібностей особистості є основними для педагога:

- абстрагування – здатність, відволікаючись від несуттєвого, утворювати абстрактні поняття;
- емоційна стійкість, що забезпечує витримку;
- здатність до ідентифікації себе з іншими;



- гнучкість мислення – здатність переключатися з однієї розумової операції на іншу;
- критичність мислення – здатність контролювати інформацію, що надходить; нешаблонне мислення;
- легкість генерування ідей – здатність створювати нові ідеї;
- професійно – педагогічне мислення, тобто таке мислення, що дозволяє проникати в причинно – наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, шукати науково обґрунтоване пояснення успіхів і невдач, передбачати результати роботи;
- перенос досвіду – здатність використовувати засвоєні зразки діяльності в новій ситуації;
- здатність розвивати ідею – вміння всебічно проробити ідею;
- творча уява – здатність створювати нові комбінації досвіду;
- почуття проблеми – здатність самостійно бачити і ставити проблеми.

Володіючи такими якостями педагог зможе легко та ефективно вирішити будь-яку проблему, що виникне під час педагогічного процесу. Дані якості характерні для людини здатної до самовдосконалення, вони допоможуть адаптуватися до будь-яких умов роботи, що постійно змінюються.

Слід зазначити, що творчі здібності педагога належать до пізнавально - операційного компоненту структури готовності до творчої діяльності. В визначенні структури готовності до творчої діяльності ми спирались на дослідження Л.В.Кондрашової. Вона виділяє наступні компоненти:

- мотиваційний (професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою);

- орієнтаційний (ціннісно – професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно – педагогічні ідеали, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них);
- пізнавально – операційний (професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, творчо - педагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності);
- емоційно – вольовий (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприятливість, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль);
- психофізіологічний (властивості і здібності, які забезпечують вчителю високу працездатність у виконанні професійних функцій: впевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка);
- оцінюючий (самооцінка своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразкам) [2].

Поряд з оволодінням творчими здібностями не можна недооцінювати роль професійних знань педагога. “Професійні знання педагога... спрямовані на становлення зрілої людини, виконують функції формування його як суб'єкта пізнання, спілкування і праці, виховують у нього ціннісні відносини до людей, світу і діяльності, служать розвитку природних задатків, у тому числі і творчих” [1]. З цього випливає, що використання творчих здібностей педагога спрямоване не на повторне відкриття для себе загальновідомих педагогічних прийомів, а на розробки, які будуть носити елементи новизни більш ймовірні при наявності глибоких знань по предмету. Тому вони мають велику практичну і соціальну значимість.



Розуміння учасниками педагогічного процесу того факту, що термін “готовність до творчої педагогічної діяльності” - містить у собі не тільки визначений запас творчих здібностей, а і такі якості особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, тобто відношення до явищ, подій. Професійним обов'язкам із точки зору моральних суспільних норм і вимог обраної професії вчителя сприяє створення в колективі оптимальних умов для творчої діяльності.

Спробуємо виділити сукупність педагогічних умов, що роблять найбільший вплив на формування в студентів здібностей до творчої педагогічної діяльності. У першу чергу необхідно відзначити, що існують умови які виступають як необхідна передумова до педагогічної творчості і ті, котрі впливають безпосередньо на процес творчості. У найбільш сприятливій ситуації формування умов для творчої педагогічної діяльності, відбувається взаємозв'язок і взаємодія між цими умовами. Результатом їх взаємодії має бути створення такої атмосфери в навчальному процесі, яка вимагала від студентів активної творчої діяльності.

Провівши власне дослідження ми виділили наступні оптимальні умови для формування творчих здібностей майбутнього педагога:

- наявність у студентів позитивного відношення і стійкої потреби, як мотива до творчої діяльності;
- чітке уявлення студентами особливостей, змісту, засобів, форм і методів творчої діяльності вчителя;
- залучення студентів у творчу діяльність професійно-педагогічної спрямованості;

- чітке представлення типових труднощів, що зустрічаються у творчій діяльності вчителя і здатність вибрати оптимальні способи їхнього подолання;
- стійка потреба майбутніх педагогів у систематичній роботі над собою на шляху удосконалювання своїх творчих здібностей;
- професіоналізація підготовки студентів до творчої діяльності;
- своєчасна діагностика рівнів розвитку в майбутніх педагогів творчих здібностей і умінь організувати не тільки свою, але і діяльність своїх вихованців;
- забезпечувати створення гуманістичних відносин у мікрогрупі, атмосферу загальної зацікавленості у виконанні творчих функцій.

У результаті дослідження ми отримали дані про те, що для самостійного розвитку будь-якого процесу, необхідно позитивне відношення до нього його учасників. У наслідку позитивного відношення виникає потреба в розвитку якостей особистості необхідних для професійної участі в цьому процесі. Потреба у творчій діяльності дозволяє сформулювати одне з основних умов формування готовності до творчої педагогічної діяльності, а саме – мотивацію цієї діяльності. Адже мотив – це рушійна сила дії особистості. Мета і програма дії, з яких складається мотив, утворюють механізм для запуску “програми дії”, тому, що ефективність будь-якого процесу прямо залежить від відношення особистості до необхідної діяльності. На основі цього можна стверджувати, що найважливішою умовою формування готовності до творчої діяльності є умотивованість цієї діяльності.

Не менш важливою умовою після мотивації є діагностика рівня розвитку творчих здібностей у майбутніх педагогів. Діагностику творчих здібностей доцільно проводити за наступними показниками:

1. Інтерес, потреба й установка на творчу діяльність.

2. Знання теоретичних основ творчої діяльності.
3. Наявність вольових якостей що забезпечують результативність творчої діяльності.
4. Здатність до об'єктивної оцінки і самооцінки результатів творчої діяльності.

Треба зазначити, що про результат формування творчих здібностей можна судити через досить тривалий час. З цього випливає, що проводячи періодичну діагностику процесу формування здібностей майбутніх педагогів до творчої діяльності можна впливати на результати самого процесу формування творчих здібностей, вносячи в нього своєчасні корективи.

Необхідно пам'ятати, що формування здібностей до творчої педагогічної діяльності – процес динамічний. Як відомо, творчі здібності можуть бути розвинені лише в діяльності, яка потребує нестандартних рішень та дій. В основі розвитку творчих здібностей студентів лежить оволодіння теорією педагогічної науки, методичними знаннями і безпосередня практична діяльність під час педагогічної практики та лабораторно - практичних занять.

Для успішного формування творчих здібностей необхідно розробити методику розвитку творчої діяльності студентів, що передбачає зміни характеру, змісту, методів підготовки студентів до виконання творчих функцій. Систему завдань, які ґрунтуються на принципах диференціації та індивідуалізації з урахуванням можливостей та творчих здібностей майбутніх педагогів; сукупності умов і засобів, що забезпечують активність, самостійність, ініціативність при включенні студентів у ситуації професійного вибору і практичних дій. Саме ці питання ми маємо намір розглянути в подальших наших дослідженнях.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Гинеценский В.И. Знания как категория педагогики. – ЛГУ, 1989. – 144 с.
2. Кондрашова Л.В. Морально – психологічна готовність студента до вчительської діяльності. – К., “Вища школа”, 1987. – 54 с.

Л.О.Савченко

### УПРОВАДЖЕННЯ ДІАГНОСТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ

*Эта статья рассматривает внедрение диагностических технологий в учебный процесс высшей школы. Дано определение диагностические технологии, функции, цель диагностических методик. Сформулированы основные положения диагностирования, рассмотрены способы использования диагностических технологий на занятиях по курсу педагогических дисциплин.*

*This article describes the inculcation of diagnostic technologies into teaching process of higher school. The author gives the definition of diagnostic technologies, function, the object of diagnostic methods. The article deals with the main principles of diagnostic process, methods of using diagnostic technologies during the lessons on pedagogical discipline.*

У сучасній школі перед учителем стоїть завдання оволодіння об'єктивними науковими знаннями про індивідуальні особливості учнів. Новий перспективний напрямок – діагностичні технології працює на даній ділянці.

Частина шаблонних педагогічних прийомів не спрацьовує в деяких окремих випадках. Це відбувається через те, що не враховуються своєрідність, неповторність школяра, характер його особистості. Методи педагогічної діагностики спираються на своєрідність індивідуальних психологічних особливостей конкретної дитини у даний момент його розвитку в конкретних педагогічних ситуаціях.

Педагогічна діагностика довела необхідність перш за все науково обґрунтованих методів одержання відомостей про учня. Більше того, вона забезпечує науковий підхід до навчальної діяльності відповідно до вимог школи. Учителю-початківцю необхідно оволодіти технологією діагностування школярів у зв'язку з тим, що змінюються вимоги до майбутнього вчителя та до системи навчання в цілому. Така технологія повинна готувати спеціаліста, здатного творчо працювати й нестандартно мислити.

Вивчаючи роботи Вітулака Р.Г., Гуревича К.М., Підласого П.І., Фрідмана Л.М., Шмельова О.Г. та інших ми дійшли висновку, що діагностична технологія – це система способів, процедур, методик, методів висвітлення обставин, умов і факторів функціонування педагогічних об'єктів, проникання педагогічних процесів, установлення їх ефективності та наслідків щодо заходів, які передбачаються або здійснюються. У цілому це технологія пізнання різних процесів, явищ і визначення правильного й точного діагнозу. Діагностична технологія припускає розпізнавання стану певного об'єкту або системи шляхом швидкої реєстрації його суттєвих параметрів і наступного ставлення до певної діагностичної категорії з метою прогнозу поведінки в бажаному напрямку.

До основних понять діагностичної технології можна віднести діагностичні ознаки й діагностичні категорії. Ознаки можна безпосередньо спостерігати та реєструвати. Категорії приховані від безпосереднього спостереження. Основна

проблема у педагогічній діагностиці полягає в тому, що між ними немає принципових взаємооднозначних зв'язків. Поняття діагностичної технології тісно пов'язане з поняттям психологічного тестування, але не зводиться до нього повністю, оскільки, крім тестів, існують експертні діагностичні методики.

Метою технології діагностування є своєчасне виявлення, оцінювання, аналіз протікання навчального процесу щодо його продуктивності. В неї вкладається глибший зміст, ніж у традиційну перевірку знань і умінь студентів. Перевірка лише констатує результати, не пояснюючи їх, діагностування розглядає результати у зв'язку зі шляхами, способами їх досягнення, виявляє тенденції, динаміку формування продуктів навчання. Діагностичні технології включають:

- контроль;
- оцінювання;
- перевірку;
- накопичення статистичних даних, їх аналіз;
- виявлення динаміки, прогнозування подальшого розвитку подій.

Діагностичні технології виконують такі функції:

- діагноз (що може студент);
- констатація (що знає та вміє студент);
- прогноз (чого можна досягти в подальшій роботі).

Для впровадження в курсах “Педагогіка”, “Історія педагогіки” відповідних завдань нами була розроблена система діагностування студентів з метою виявлення різних рівнів знань і творчих можливостей майбутніх спеціалістів. Запропонована нами діагностика орієнтувалась на: внутрішню та зовнішню корекцію у випадку неправильної оцінки результатів навчання; виявлення прогалин у навчанні; мотивацію з метою заохочення за досягнуті успіхи; виявлення



умов і факторів навчання, планування наступних етапів навчального процесу.

Робота проводилась поетапно.

I етап – діагностико-орієнтувальний: виявити рівень початкової підготовки умінь і знань студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

II етап – діагностико-практичний: залучення студентів до різноманітної творчої діяльності, формування позитивного ставлення до неї, закріплення одержаних знань, умінь і розвиток особистісних якостей у майбутніх вчителів.

III етап – діагностико-оцінний: аналіз одержаних результатів з наступною корекцією рівнів розвитку творчих здібностей студентів. Дана система включає самодіагностику особистості, оцінювання своїх можливостей у конкретних ситуаціях; самооцінку особистісних рис і загальнонавчальних умінь; тестування; анкетування; контрольні роботи; експертні оцінки та ін.

У своєму дослідженні ми спирались на розроблені положення діагностування американським вченим Б.Блюмом, які включали в себе показники різнорівневої підготовки студентів. Наприклад: перший рівень означає вміння пізнавати факти; другий рівень дозволяє здійснювати відтворення матеріалу. Третій рівень уже пов'язаний з діяльністю, яка забезпечує розв'язання певного рівня складності завдань.

На заняттях з курсу “Педагогіка” пропонуються завдання, які включають ключові слова на пізнання: перерахуйте, співвіднесіть, сформулюйте, встановіть, опишіть. Завдання з аналізу ускладнюються і включають такі поняття: розкладіть на складові; поясніть причини; порівняйте; розкладіть по порядку; класифікуйте; поясніть як і чому.

Діагностичні методики використовують завдання на синтез (розробіть новий урок; що відбудеться, якщо...;

придумайте інший варіант, якщо інша причина...), оцінку (установіть норми; відберіть і виберіть; вискажіть критичне зауваження та ін.).

Різноманітні методи діагностики дозволили більш точно з урахуванням індивідуальних особливостей виділити творчі завдання за трьома рівнями складності для студентів других, третіх курсів. Складені завдання мають не тільки інформативну, але і професійну спрямованість, встановлюють тісний зв'язок теорії з педагогічною практикою, сприяють перебудові особистості студента. Складність при розробці діагностичних завдань полягала в тому, щоб використати їх, з одного боку, для вирішення, поглиблення фундаментальних знань з педагогіки, з іншого боку – для відпрацювання педагогічної техніки, вироблення умінь оперувати цими знаннями у практичних ситуаціях. Це вимагало внесення таких завдань, які б розширили теоретичні знання студентів і несли б диференційований підхід. Наприклад: узагальнення педагогічного досвіду вчителя-предметника при проходженні педагогічної практики у базових школах міста; підготовка доповідей на наукову студентську конференцію; письмовий аналіз запропонованих педагогічних ситуацій; вивчення, конспектування й аналіз психолого-педагогічної літератури; розробка варіантів і захист рольових та ділових ігор; проведення мінідосліджень у школах та інших навчально-виховних закладах; рецензування творчих робіт студентів і захист їх на підсумкових наукових конференціях.

На заняттях з курсів педагогічних дисциплін у Криворізькому державному педагогічному університеті використовуються різні способи проходження діагностичних технологій:

- за часом (початковий, поетапний контроль, поточний, підсумковий);
- за характером (суб'єктивний, об'єктивний);
- за формою (усний, письмовий);

- за масовістю (індивідуальний, фронтальний, груповий);
- за використанням технічних засобів навчання (безмашинний, комп'ютерний);
- за контролюючими особами (викладач, взаємоконтроль, самоконтроль).

Головна мета технологій діагностування – це встановлення зворотнього зв'язку в системі “викладач - студент”; керування процесом навчання студентів; формування навичок і умінь, їх коректування й удосконалення, систематизація знань. Важливо проводити діагностування студентів систематично, правильно організувати й спланувати на занятті проведення даних методик. Одним із питань, яке стоїть при системі діагностування знань студентів, є критерії і показники балів оцінювання успішності, якість знань, умінь майбутніх спеціалістів.

У розробці критеріїв знань, умінь, а також оцінки ми бачимо подальшу свою роботу над цією проблемою.

Т.М.Гусак, О.Г.Малінко

## **ВИКОРИСТАННЯ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*Статья посвящена использованию модульно-рейтинговой системы в процессе изучения иностранных языков. Анализируются задачи и цели модульно-рейтинговой системы обучения.*

*The present article deals with the question of using module-rating system during foreign language learning process.*

*The author analyses aims and purposes of module-rating system of teaching.*

Нові технології в освіті відкривають широкі горизонти для використання тих форм та методів організації навчального процесу, які широко використовуються на Заході. В їх числі є і так звана рейтингова або модульно-рейтингова система навчання.

При вивченні іноземних мов враховуються такі фактори, як особисті здібності студента, його бажання оволодіти іноземною мовою, його відношення до процесу навчання в цілому, технічна оснастка факультету чи кафедри, наявність ТЗН, аудіо- та відеокабінетів, комп'ютерних класів, тощо.

Основним завданням модульно-рейтингової системи є можливість активно впливати на процес навчання студента, можливість зацікавити студента процесом навчання, результатом чого стало б покращення успішності. Це покращення може бути викликано використанням модульно-рейтингової системи. Використання цієї системи позитивно впливає на успішність та навчальну дисципліну студентів, значно підвищує якість знань студентів.

Ця система складається із двох взаємопов'язаних і доповнюючих одна одну складових частин: рейтингової та модульної. Їх можна використовувати і кожен окремо, але тоді ефективність буде набагато меншою. Мета модульної системи – поставити студента перед необхідністю постійно працювати протягом всього семестру. Можна розбити весь граматичний матеріал, який вивчається на I курсі на декілька модулів (блоків), наприклад, на 6 модулів, як показано на табл. 1, включивши до модулів також економічні теми, які вивчаються на II курсі в першому семестрі.

Кожен модуль містить 2-3 граматичні теми та теми по економіці, по яким ми проводимо практичні заняття. На кожне заняття студент повинен показати викладачеві

індивідуальне домашнє завдання по темі, яка вивчається, здати її усно та отримати певну кількість балів, скажімо, 5.

## ОСНОВНІ ГРАМАТИЧНІ РОЗДІЛИ ТА ТЕМИ

Видо-часові граматичні форми та теми		Модулі
Modal Verbs Pronouns	Market and market structures	Модуль 1
The Passive Voice Pronouns	Demand	Модуль 2
Sequence of Tenses Direct and Indirect Speech Pronouns	Supply	Модуль 3
The Infinitive The Prepositional Infinitive Complex	Market Price	Модуль 4

Якщо робота не виконана, чи виконана невірно – 0, задовільно – 1-2, добре – 3-4, відмінно – 5. Можна ввести також лабораторні роботи при наявності комп'ютерних програм чи розробок і тоді ще раз на місяць студенти здають лабораторну, за яку отримують ще, скажімо, 3 бали. Якщо студент вчасно не здав лабораторну, бали відраховуються. Також можна ввести раз на місяць чи два-три рази на семестр самостійну роботу з газетою чи домашнім читанням, за що, скажімо, студент отримує 3 бали.

Після засвоєння кожного модуля проводиться тестовий екзамен, сума балів за який і буде оцінкою знань студента по даній дисципліні. Остання частина і входить в рейтинг студента, як складова. Умовою допуску до тестового екзамену є мінімальна сума балів, яку студент повинен набрати під час виконання всіх видів робіт протягом модуля. Це робить модульну систему гнучкою. Якщо ж студент не набрав

мінімальну суму балів, то він не допускається до тестового екзамену і йому рекомендується набрати цю кількість балів за рахунок лабораторних, індивідуальних та самостійних робіт. За всі тестові екзамени студент може отримати протягом семестру за три модулі мінімально – 14 балів, максимально – 33 бали за поточний контроль і за кожний тестовий екзамен від 0 до 6 балів, тобто 12-18 балів. Якщо два модулі – 12 балів, три – 18 балів.

Студент, який отримав не менше, скажімо, 15-16 балів може звільнитися від курсового екзамену чи заліку.

Студент, який отримав менше 15 балів, здає екзамен, до якого від допускається, отримавши мінімальну суму балів.

У цьому випадку екзамен, який проводиться письмово повинен містити завдання по всіх розділах, які вивчалися. Модульна система вимагає чітких правил її проведення і ці правила повинні знати і студенти і викладачі. Обов'язково повинні видаватися методичні вказівки по проведенню модульного контролю по даній дисципліні. Ці вказівки видаються кожній групі і кожен студент з перших днів навчання повинен знати всі умови та вимоги, також кількість модулів, перелік тем, які входять до цих модулів, а також кількість завдань, їх оцінка в балах та строки (тижні чи місяці) їх виконання. Внесення змін до цієї інструкції надалі протягом року не допускається. Якщо будь-яка кількість годин випадає через свята, це повинно бути вказано в інструкції.

Вказівки також повинні містити:

- а) зміст і загальну кількість модулів;
- б) список методичної літератури;
- в) систему оцінювання робіт;
- г) строки виконання кожного модуля;
- д) строки проведення тестового екзамену;
- е) систему оцінювання, тобто кількість балів;



є) порядок звільнення студента від семестрового екзамену чи заліку за результатами модульної системи.

Мета рейтингової системи дати об'єктивну розгорнуту оцінку знань студента та його підготовки по всім предметам, які вивчаються на даному курсі. Рейтинг використовується під час атестації студентів. Але основним при використанні рейтингової системи повинно бути використання цієї системи всім університетом не тільки стосовно студентів, але й стосовно викладачів, оскільки рейтинг повинен використовуватися як при атестації студентів, при влаштуванні спеціалістів на роботу, при переукладанні контракту з викладачем, при прийнятті викладача на роботу, при підвищенні кваліфікаційного рівня викладача.

Рейтинг викладача включає анонімне опитування студентів всіх курсів, на яких викладає даний викладач.

У студентів запитують думку про рівень проведення занять, ставлення викладача до свого предмету, чи вважає студент за потрібне відвідувати заняття чи лекції цього викладача. Прикладом може бути пані Маделейн Олбрайт, яка протягом семи років займала по рейтингу перше місце у своєму університеті серед викладачів.

Система рейтингу для студента надасть можливість, наприклад, першим 10-20 студентам на право на найкращу роботу, при умові відбору цих студентів представниками фірм, як це практикується за кордоном, звільнення на 40-50% від оплати за навчання, якщо це контрактник.

Для викладача, при умові поліпшення економічної ситуації у країні і збільшенні оплати, яка справді надасть змогу жити достойно, це буде досить гарний стимул для росту та надання можливості займатися підвищенням свого рівня.

Для нашої країни та для наших стереотипів модульно-рейтингова система – це якісно новий рівень викладання у вищій школі, закладення справді демократичних принципів оцінювання.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Mood A. M. Macro-Analysis of the American Educational System, Operations Res., 17, 770-784 (1969).
2. Adelman J., Parti M., The Determinants of Student Achievement, Research Bulletin, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey, 1972.
3. Гусева А.Ф., Закс Е.В. Рейтинговая система – новый подход к организации контроля в обучении общей химии // Тез. докл. XVI Менделеевского съезда по общей и прикладной химии Т.1. – СПб., 1998. – С. 370-371.
4. Надеяев В., Мартинова Т., Герстенбергер В. И др. Рейтинговая система оценки знаний при изучении общетехнических дисциплин // Высшее образование в России. – 1997. - №2. – С. 103-107.

М.Г.Вієвська

### **ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА З МОЛОДДЮ ЯК ЗАСІБ АДАПТАЦІЇ ДО ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ**

*В статті розглядається проблема використання внеаудиторної роботи со студентами, адаптації первокурсників к обучению в высшей школе. Показана роль выпускающих кафедр, формы внеаудиторной работы по психолого-педагогическим дисциплинам в экономическом вузе. Предлагается программа кураторских часов для студентов I курса.*

*The article reveals the problems of students after-school activities and adjusting of first-grade students to the process of education in higher school. The leading role of the core-chairs and the forms of after-school activities on psychology and pedagogy in the higher educational establishment of economy have been confirmed. The schedule of tutorial work the first-grade students is proposed.*

Реформа освіти України передбачає підвищення вимог до випускників вищої школи, тим самим сприяє підготовці конкурентноздатних фахівців. Професійні знання та вміння не виникають стихійно, самомивовільно у процесі засвоєння студентами навчальних дисциплін, які включені до вузівських планів та програм.

Формування основ професійної майстерності неможливо без цілеспрямованої, організованої та систематичної виховної роботи з боку всього педагогічного колективу вищої школи. Як свідчить аналіз наукової літератури та педагогічної практики, поки що не вичерпані всі можливості вищої школи з цього питання. Частково позааудиторна виховна робота у вищій школі ще не в повному обсязі використовується у професійному вихованні студентів. Система позааудиторної роботи є цілостний процес, в якому удосконалюються всі учасники цієї діяльності. Тому потрібно визначити можливості позааудиторної роботи в професійній підготовці майбутніх спеціалістів, виявити основні моменти в її організації та проведенні в умовах економічного вузу. Суспільна потреба та умови університетської підготовки надали можливість введення на базі економічної освіти іншопрофільних дисциплін з відповідною додатковою фаховою спеціальністю, враховуючи означене студенти Криворізького економічного інституту Київського національного економічного університету мають можливість оволодіти додатковою спеціальністю "викладач економіки".

Тому позааудиторна робота має проводитися викладачами фахових кафедр та кафедри педагогіки та психології. При плануванні та проведенні означеної роботи вони повинні враховувати, що перехід від навчання у середній школі до навчання у вищій характеризується зміною умов життєдіяльності особистості. На відміну від шкільного навчання, у вищому навчальному закладі, іншого структурування набуває навчальний матеріал, що вивчається, як за змістом, так і за обсягом, здійснюється перехід до лекційно-практичної системи організації навчального процесу, змінюються загальні умови діяльності і оточення. Зазначене вище зумовлює існування і необхідність вирішення проблеми адаптації першокурсників до навчання у вищій школі. Даний процес передбачає:

- ознайомлення студентів із системою вузівського навчання;
- формування установки на активну самостійну навчальну діяльність;
- оволодіння прийомами наукової організації праці, навичками навчальної та науково-дослідної роботи.

Різноманітні аспекти соціальної та психологічної адаптації в останні роки досить активно досліджуються українськими вченими: В.В. Васильєвим, А.М. Висоцькою, Я.О.Горшовським, Т.І.Доцевич, Л.І.Закутською, О.М.Кокун, Н.Д.Корольовою, А.М.Кузнецовим, М.В.Левченко, А.А.Листопадом, О.Г.Морозом, Г.М.Ніщук, Т.І.Ольховецькою, В.В.Очеретяним, І.О.Сабанадзе, М.І.Томчуком, Т.Я.Яценко та іншими. Аналіз наукової літератури доводить, що адаптація до вузівського навчання – це соціально-психологічна проблема. В психології це явище розглядається як процес та результат пристосування людини до ситуації, що змінилася, в ході якої вона використовує механізми поведінки, які придбала на попередніх етапах свого розвитку та соціалізації, або відкриває нові засоби рішення задач. Тому адаптація визначається як зумовлена

змiнами соціальної дійсності специфічна діяльність по оптимізації взаємодії індивіда з навколишнім середовищем. В процесі адаптації людина, орієнтуючись в нових для неї умовах, пізнає й оцінює діяльність та свої можливості щодо її виконання, а також коригує відповідно до цього свою поведінку. Адаптація як явище динамічно-процесуального плану характеризується за інтенсивністю, швидкістю, темпом, ритмом. В кожному випадку зазначені характеристики мають індивідуальне виявлення. Але все ж таки цей процес, на наш погляд, залежить від виконання всіма вузівськими підрозділами функцій, серед яких:

- створення умов для успішної адаптаційної діяльності кожної особистості;
- вплив на формування у студентів індивідуального адаптивного механізму;
- створення умов для цілеспрямованого систематичного розвитку людини як суб'єкта діяльності (адаптаційної у тому числі).

Проведене протягом трьох років нами цілеспрямоване систематичне спостереження за адаптаційними механізмами педагогічного процесу дозволило встановити зв'язок між типовими труднощами адаптації першокурсників та факторами, які їх зумовлюють:

- регламентована зовні пізнавальна діяльність в школі замінюється на аритмічну, яка вимагає високого рівня внутрішньої організації;
- здійснюється відносно менший за інтенсивністю систематичний контроль за успішністю навчання у порівнянні зі шкільною системою чіткого повсякденного і поурочного контролю;
- недостатньо науково обґрунтовані та інформаційно доведені критерії оцінювання успішності навчальної діяльності студентів;

- вузівські поточні оцінки мають низький престиж; навчальне навантаження є значним і нерівномірним;
- відсутні або недостатньо розвинені навички самостійної роботи; нерозвинені волевольності якості студентів, що, як правило, поєднується із залежністю від близької мотивації;
- першокурсники недостатньо самоорганізовані і самодисципліновані.

Вище зазначені фактори посилюються емоційно: студенти першого курсу переживають сумніви з приводу своєї готовності до навчання у вузі в зв'язку із суб'єктивними причинами, зосереджуються на власних недоліках перед вимогами, що зростають, переглядають своє рішення щодо правильності вибору професії, вищого навчального закладу.

За таких умов необхідно: організувати допомогу студентам I курсу з перших днів навчання; об'єднати зусилля всіх вузівських структур у забезпеченні адаптаційної діяльності першокурсників; виявляти та урахувувати індивідуальні особливості студентів якомога раніше.

В організації навчальної та науково-дослідної діяльності першокурсників має бути підвищена роль випускаючих кафедр. З цією метою, починаючи з перших днів навчання у вузі, необхідно проводити зустрічі - години випускаючих кафедр, на яких студентів ознайомлювати із: особливостями, напрямками, режимом роботи кафедри, викладачами, персоналом кафедри; системою спеціальних дисциплін, які викладаються на кафедрі; системою рубіжного, підсумкового контролю; обсягом самостійної, індивідуальної роботи для успішного засвоєння курсів; періодичними фаховими виданнями, методичними посібниками, що є на кафедрі.

Форми позааудиторної роботи мають бути різноманітними. В практиці роботи Криворізького економічного інституту Київського національного економічного університету викладачами кафедри педагогіки



та психології використовуються наступні форми: психолого-педагогічні інформації, зустрічі-бесіди з майстрами педагогічної праці, диспути на педагогічні теми, прес-конференції з актуальних проблем виховання, освіти та навчання, бесіди за “круглим столом” з питань психології та педагогіки, конкурси, педагогічні олімпіади, вечори-зустрічі, вечори питань та відповідей на найважливіші психолого-педагогічні питання, усні журнали, вистави, альбоми, стенди, педагогічні тижні, творчі дискусії з питань виховання молоді, День психологічної та педагогічної науки, конкурси студентських робіт з проблем педагогіки та психології. На протязі чотирьох років було проведено: Аукціон педагогічних ідей, Мандрівка у закордонні країни (система освіти), педагогічний симпозіум, гра-естафета “Педагогіка і ми”, “П’ять хвилин з психологією та педагогікою”, педагогічний консиліум, педагогічний турнір, конкурс “реклама навчального закладу”, тощо.

Саме на організацію навчальної та науково-дослідної роботи студентів I курсу має спрямовуватися робота кураторів. На кураторських годинах необхідно розглядати проблеми самоосвіти, самовиховання, що, безперечно, допоможе прискорити адаптацію до вузівського навчання. Виховну роботу зі студентами I курсу є сенс спрямовувати на усвідомлення ними необхідності мобілізації зусиль для прискорення адаптації до навчання у вузі. Головна мета виховання першокурсників полягає у формуванні індивідуального адаптивного механізму за умов цілеспрямованої організації: дієвої системи ознайомлення студентів із методами самоосвітньої, самовиховної діяльності, наукової організації праці; системи індивідуальної допомоги, консультування. Так, програма кураторських годин для студентів першого курсу “Самоосвіта як засіб адаптації студентів до навчання у вищій школі” включає наступні питання: 1. Вміння планувати свої життєві плани та ставити

завдання з самоосвіти. 2. Розвиток пізнавальних здібностей як засіб підвищення ефективності самоосвітньої діяльності. 3. Самоосвіта та творчість в діяльності майбутнього спеціаліста. 4. Виховання волі та характеру як умова управління самоосвітою та прискорення адаптації першокурсників до вузівської системи навчання. 5. Рациональність у самоосвіті. 6. Попередження та вирішення конфліктів шляхом самоосвіти.

Деканати, органи студентського самоврядування, куратори у роботі з першокурсниками значну увагу повинні приділяти створенню колективу студентської групи, визначивши цілі, близькі та віддалені перспективи, напрямки спільної діяльності. Виховна робота має включати: проведення кураторських годин з відповідної тематики; ознайомлення студентів із специфікою роботи методичних кабінетів, бібліотеки, правилами поведінки в них, основними прийомами роботи з бібліографічними каталогами, довідками тощо; аналіз навчальної діяльності студентів у індивідуальних співбесідах, на консультаціях; надання допомоги у відпрацюванні плану-графіку навчальної та науково-дослідної роботи; відслідкування та аналіз результатів всіх видів контролю, всіх форм звітності.

В роботі з першокурсниками є сенс проводити виховні заходи за наступною тематикою: Життєві плани та планування самоосвітньої, самовиховної діяльності. Мотивація навчальної та професійної діяльності. Як регулювати свою діяльність? Як управляти собою? Прийоми наукової організації інтелектуальної діяльності. Навчальна діяльність студента на лекції, семінарсько-практичному занятті. Виховання волі і характеру як умова самоосвітньої і самовиховної діяльності. Розвиток пізнавальних здібностей як засіб підвищення ефективності самоосвітньої діяльності. Умови створення робочого самопочуття. Самоосвіта в життєвому контексті.

Враховуючи зазначене вище, ми пропонуємо деканату наступну форму планів кураторів I курсу, визначивши в них такі розділи:

1. Вивчення індивідуальних особливостей студентів групи.
2. Тематика кураторських годин з проблем самоосвіти, самовиховання.
3. Тематика зборів з організації навчальної, науково-дослідної роботи студентів.

Кафедри вузу (випускаючи і ті, дисципліни яких викладаються з I курсу) мають проводити для першокурсників спеціальні заходи, тематика, форми яких відображаються у плані виховної роботи. Наприклад: Моя майбутня професія. Складові професійної майстерності. Гарний фахівець – який він? Самоосвіта і творчість в діяльності фахівця. Університетський рівень освіти: зміст та напрямки забезпечення. Професійні свята та традиції. Здоров'я та відпочинок в діяльності фахівця. Професійне довголіття фахівця. Конфлікти в професійній діяльності та засоби їх попередження. Я хочу стати фахівцем.

Спільними зусиллями деканатів, кафедр, викладачів, кураторів має забезпечуватися адаптаційна діяльність студентів. Відслідкування результатів даного процесу відбувається за умов системного аналізу діагностичних матеріалів, які отримуються на підставах апробації підготовлених методичних рекомендацій у роботі зі студентами фінансово-економічного, обліково-економічного, факультету економіки підприємств, міжнародної економіки та права, а також кібернетики та менеджменту.

Ми впевнені, що систематична, спеціально організована адаптаційна діяльність студентів допоможе в подальшому усунути перешкоди на шляху переходу до вузівської системи навчання і велику роль в цьому відіграє позааудиторна робота зі студентами.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Вієвська Муза, Красовська Лариса Соціально – психологічна адаптація першокурсників до навчання у вищій школі // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2000. – № 10. – С. 47 – 51.
2. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – Киев; Одесса: Выща школа, Головное изд-во, 1988. – 160с.
3. Листопад А. А. Анализ адаптационных процессов у студентов при переходе со школьной системы обучения на вузовскую // Формування творчої особистості в навчальному процесі: Зб. наук. ст. (за підсумками роботи Міжнародної науково-практичної конференції “Формування творчої особистості в навчальному процесі” – 26 – 27 листопада 1998 р.). / Під ред. д. п. н., проф. В.К.Буряка, д. п. н., проф. Л.В.Кондрашової.– Кривий Ріг, 1998.– 237 с.
4. Ніщук Г.М. Науково – теоретичний аналіз проблеми адаптації особистості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіки і психологія, 2000. – №2. – С. 26 – 30.

## ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

*В статтє раскрываються условия организации учебного процесса, формы и методы обучения, которые способствуют творческому развитию личности.*

*The conditions of educational process, the conditions of its organization, forms methods, which help to develop the creative qualities of a person a covered in the article.*

Зміни, які відбуваються у суспільно-політичному житті країни, впливають безпосередньо і на школу. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) ставить вирішення проблеми формування творчої особистості, здатної до самостійної, активної, творчої діяльності. Але й сама особистість потребує знань і умінь творчо, нестандартно виконувати функції в різних сферах діяльності.

Шлях до рішення проблеми творчості був прокладений матеріалістичним поняттям історії.

Над проблемою виховання активної творчої особистості задумувалися багато вчених. Творчість досліджувалась психологами, філософами і педагогами. Перші спроби обґрунтувати закономірності творчості належать філософам давнини Архімеду, Геракліту, Сократу. Трохи пізніше їх ідеї одержали розвиток у працях Р.Декарта, Ф.Беконна, Г.Лейбница. Об’єднує цих вчених те, що зусилля вони направили на пояснення процесів творчого мислення з філософських позицій. Їх ідеї довгий час не отримували практичного застосування, так як потреби в масовій

творчості, соціалістичне замовлення на підготовку навчаючих, здібних до творчої діяльності, був відсутній. В міру розвитку соціальної практики стало можливим усвідомлення творчості як характерної діяльності людини. Тому сьогодні, основна засада, на якій ґрунтується загальна орієнтація навчальної і виховної роботи у школі є формування і розвиток творчої особистості, оскільки творча особистість є найбільшою цінністю для будь-якого суспільства. І ця проблема набуває зараз особливої актуальності.

Для розкриття суті процесу розвитку творчої особистості необхідно осмислити, перш за все, що таке творчість?

За словником С.І.Ожегова, “творчість – створення нових за задумом і реальним втіленням культурних та матеріальних цінностей” [3,542]. Педагогічна енциклопедія визначає творчість як вищу форму активної та самостійної діяльності особистості [4,454].

Творчість – це завжди втілення особистості, це форма самореалізації особистості, це можливість виразити своє, власне неповторне відношення до світу.

Як любому виду людської діяльності, творчості притаманні емоції, інтелектуальні і вольові процеси. Важливою умовою творчої діяльності є почуття новизни, готовність до нестандартного рішення. Але, щодо пізнавальної діяльності учнів, для творчості, по всій імовірності, характерна не тільки новизна, але й користь.

“Завершена концепція творчості XVIII століття створюється І.Кантом, який спеціально аналізує творчу діяльність у вченні про продуктивну здібність уявляти і робити висновки про те, що творчість лежить в самій основі пізнання” [1,330].

Однак, треба замітити, що діяльність учнів, хоча і пов’язана безпосередньо з пізнанням, не завжди являється творчою. Усяка творчість починається з усвідомлення



незнання. Але не усяке незнання стає знанням за допомогою творчості. Творчість являється найвищим рівнем розумової діяльності. Однак творчість – не особливий дар обраних, цим даром в більшому або меншому ступені наділене все людство. Все це дозволяє зробити висновок, що для творчості пізнавальної діяльності учнів характерна нестандартність мислення, в результаті чого народжується нове рішення або продукт діяльності, який виходить за рамки загальноприйнятих стандартів.

Становлення творчої особистості виникло в умовах діяльності, стимулюючої її творчість, активність, нестандартність мислення.

В зв'язку з цим різко актуалізується проблема формування пізнавальної самостійності, як важливого показника творчих здібностей особистості і необхідність пошуку її рішення засобами навчально-виховного процесу.

На сьогодні відбулася переорієнтація напрямків у викладанні математичних дисциплін, як засобу мислення учнів. Це означає, що математичні дисципліни повинні сприяти розумовому розвитку учнів, тобто перед вчителем поставлено завдання виховати активну, творчо мислячу особистість. І підготувати таку особистість підсилу тільки творчому вчителю, у якого на уроці цікаво, до якого учні тягнуться, виявляючи певний інтерес.

Творчий характер педагогічної праці залежить від вміння вчителя включити учнів до активного розумового пошуку, створювати і впроваджувати в технологію навчання нові методи і прийоми, моделювати навчальні ситуації і активно діяти в нестандартних умовах. Саме ці вміння характеризують творчий підхід до педагогічної діяльності.

Вирішення цієї проблеми є предметом уваги всього педагогічного колективу школи, але саме вчителі математики мають для цього виключні можливості. Звідси витікає задача вчителя створити умови для пізнавальної діяльності учнів,

озброївши їх методами і прийомами не тільки самостійної, але й творчої роботи, а також забезпечивши основними умовами творчої діяльності: обмін і боротьба суджень, свободу критики. Для забезпечення творчих умов пізнавальної діяльності необхідно:

- озброїти учнів методами самостійної роботи;
- привчити учнів до роботи з першоджерелами, навчальною книгою;
- навчити їх прийомам швидкого знаходження необхідної інформації і її обробки;
- проводити творчі дискусії на заняттях;
- створювати в доброзичливій обстановці можливості релаксації.

При цьому корисно використовувати методи розвитку творчості. Це мозковий штурм і спосіб організації колективної і розумової діяльності на основі чотирьох прийомів: розгляд проблеми в тім вигляді, в якому вона є; відмова від очевидного рішення; проведення прямої аналогії; формулювання проблеми у загальному вигляді.

Сучасне навчання передбачає, перш за все, розвиток творчих здібностей учнів на матеріалі засвоєних знань і умінь. Розвиток реальних інтелектуальних сил і пізнавальної самостійності учнів визначається установкою на активну пізнавальну діяльність, виключенням учнів в творчу пізнавальну діяльність, навчаючи їх умінню переносити засвоєнні знання в нову ситуацію, виділенню проблем знаходження альтернативного рішення (І.Я.Лернер).

При цьому важливо напруження думки учнів, збудження їх розумової діяльності і орієнтації на соціально-цінні мотиви і потреби учнів. Зміст навчального матеріалу і всі методи навчальної діяльності повинні враховувати вікові потреби учнів в самовиявленні, самоствердженні, психологічної захищеності і підтримки з боку колективу.

Важливим засобом в рішенні цих задач виступає організація пізнавальної діяльності учнів на уроці, враховуючи систему потреб, мотивів, цінностей, стимулюючи емоціонально-цінностне відношення учнів до вивчаючої навчальної інформації.

Одним з найбільш перспективних шляхів удосконалення навчального процесу є впровадження методів активного навчання. Не змінюючи собою традиційних, методи активного навчання розширюють їх межі і можливості, припускають практичне застосування знань з урахуванням конкретних умов. Активні методи навчання мають на меті залучити кожного учня в навчальний процес не як активного об'єкта, а як учасника і організатора, який самостійно, по-творчому приймає рішення і одночасно з цим розвивається як особистість.

Для цього необхідно продумати всю технологію навчання учнів у руслі розвитку їх творчості, відібрати завдання, які сприяли б цьому: домашню роботу дати у вигляді індивідуальних завдань (реферат, доклади для конференції, рішення нестандартних задач, тощо). Корисно проводити заняття у формі бесіди, "круглого столу", мікроконференції, демонстрації і обговорення конкретних результатів дослідної роботи (теоретичного і практичного характеру), стимулювати учнів до участі у науковій роботі, у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах. Головне, щоб всі ці завдання і організаційні форми діяльності носили не стихійний характер, а були результатом серйозної, продуманої, заздалегідь спланованої технології навчання і розвитку творчих здібностей учнів.

Аналіз шкільної практики дозволяє говорити про те, що творча людина прагне до інтелектуальної роботи, має схильність до ризику. Допитлива, оригінальна, гнучка, активна, наполеглива, завжди у пошуку, про щось запитує. В зв'язку з цим задача вчителя не прискіпати питання учнів, а

стимулювати їх, розвивати гнучкість і оригінальність їх розумової діяльності. Отже педагогічна праця — це щохвилинна творчість. Кожен педагог — це своєрідна індивідуальність. Невипадково народна мудрість говорить: “Кожен майстер на свій лад”, підкреслюючи цими словами неповторність і індивідуальність майстрів своєї справи.

І не випадково Т.В.Кудрявцев нагадує нам думку німецького дидактика А.Дістервега: “Поганий вчитель підносить істину, а хороший її знаходить”. Виходячи з цього ми повинні намагатися будувати навчальний процес. Шукаючи активні методи навчання, навчити творчості — це соціальне замовлення нашого суспільства, звернений до дидактів, психологів, до всіх вчителів [2,12].

І хоча сказано це давно, актуальність не втрачена і в наш час.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. БСЭ т.25
2. Марквардт К.Г., Кудрявцев Т.В и др. Как готовить творческого специалиста // Вестник высшей школы.- 1979.-№3.-с.10-16.
3. Ожегов С.И. Словник психологічних термінів.
4. Педагогічна енциклопедія. —К., 1993.

В.К.Буряк

#### **ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ПРАЦІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ДОМАШНІХ ЗАВДАНЬ**

*В статтє обоснована оптимальная система мер в процессе выполнения домашних заданий, которая зависит от*

правильной организации во времени и очередности выполнения заданий, а также чередования периодов работы и отдыха.

*The optimum system of way in the process of doing the hometasks, which depends on the correct organization in time and order of making tasks and also the alternation the periods of work and relaxation has been grounded in this article.*

Проблемі оптимізації праці учнів у процесі виконання домашніх завдань останнім часом приділяється багато уваги. Розв'язання цієї проблеми сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховної роботи школи.

Перевантаження учнів, зокрема домашніми завданнями, пояснюється невмінням учнів працювати самостійно; тим, що складніші завдання виконуються в останню чергу; відсутністю зосередженості, організованості; невмінням правильно розподіляти свій час.

Оптимальною ми вважаємо таку систему заходів у процесі виконання домашніх завдань, за якої досягається успішна робота всіх учнів на рівні їх індивідуальних особливостей. Успіх виконання домашніх завдань, зокрема учнями середнього шкільного віку, залежить від багатьох факторів роботи на уроці: взаємозв'язку між класною і домашньою роботою, від методів підготовки до виконання завдань та ін. Хоч ці фактори відіграють важливу роль, вони не можуть забезпечити високої ефективності домашніх занять, якщо не здійснювати індивідуального підходу, не додержувати раціональної послідовності виконання завдань навчальних предметів, правильного режиму праці та відпочинку, не надавати кваліфікованої допомоги.

У працях таких відомих психологів, як Н.О.Менчинська, Л.С.Славіна, висловлюється думка, що кожний учень за умов, які відповідають його психологічним особливостям, може навчатися успішно.

Організуючи роботу над виконанням домашніх завдань, слід враховувати особливості мислення кожної дитини – в одних переважає абстрактне над образним, в інших – сильно розвинене друге, у більшості ж учнів образно-конкретні компоненти мислення перебувають у відносній відповідності. Ось приклади відповідей учнів V класу на запитання, як найкраще вони запам'ятовують навчальний матеріал.

- *Я краще запам'ятовую те, що побачу. Усе, що читаю, уявляю собі.*

- *Я добре запам'ятовую те, що почую. Люблю, якщо хтось читає вголос. Можу все розказати. Сама також люблю читати вголос.*

- *Правила вивчаю швидко, а у вправах чомусь допускаю помилки. Люблю напам'ять читати вірші, але переказати прочитане мені важко.*

- *Не розумію і не запам'ятовую того, що читаю вголос. Читаю для себе кілька разів.*

Усі ці різноманітні можливості, навички, особливості під час мислення потрібно враховувати і в класі, і тим більше, під час виконання учнями домашніх завдань. Там, де вчитель вивчив особливості розумової діяльності учнів і відповідно до цих особливостей рекомендує їм методи самопідготовки, там результати значно кращі. Так, одному учневі або групі учитель радить спочатку розглянути ілюстрацію, карту, схему, діаграму, а потім починає вивчення теоретичного матеріалу; іншим учням пропонує читати вголос; школярам, у яких абстрактне і конкретно-образне мислення розвинене рівномірно, рекомендує самостійно вибрати метод учіння.

У педагогічній практиці часто виникає питання, як в умовах школи створити кожному потрібні умови для успішної роботи.

Досвідчені вчителі створюють такі умови.



Перед початком виконання домашніх завдань встановлюється однаковий для всіх режим роботи, приблизний регламент виконання завдань з кожного предмета. Розвішуються картини, карти, схеми. Двом-трьом учням вчитель дає завдання читати вголос. Деяким дозволяється вчити уроки біля карти, картин (великі можливості мають для цього навчальні кабінети, де учні можуть користуватися не тільки посібниками, які були на уроці, а й тими, яких учитель з певних причин використати не зміг). Інші учні в кінці самопідготовки переказують один одному вивчений матеріал. Звичайно, така організація самопідготовки вимагає від вчителя глибокої продуманості всіх елементів навчального процесу. Потрібно забезпечити контроль за роботою тих учнів, які готуються не в класному приміщенні; слід чітко визначити час роботи біля карти, біля наочних посібників, щоб ними могли користуватися інші.

Урахування особливостей розумової діяльності учнів, індивідуальний підхід в організації їх навчальної роботи на самопідготовці не повинні відвертати уваги вчителя від загальних вимог щодо режиму роботи, послідовності виконання домашніх завдань з навчальних предметів, контролю, самоперевірки тощо. У центрі уваги залишається загальна мета – поглиблення і закріплення знань учнів, розвиток їх мислення, подальше формування умінь і навичок, підготовка до наступного уроку.

Важливим фактором в організації домашніх завдань є послідовність їх виконання та правильний режим праці й відпочинку. Дослідження гігієністів показали, що крива працездатності учнів, у яких ще не склався стереотип розумової праці, підвищується двічі протягом дня: з 8 до 12 год. і з 16 год. до 17 год. Тому учням молодшого і середнього шкільного віку рекомендується виконувати домашні завдання від 16 до 18 – 18 годин 30 хвилин. Щодо послідовності в навчанні, то слід готувати спочатку важкі завдання, коли

попередні розумові навантаження були мінімальні, а потім – легші; спочатку вивчати теоретичний матеріал, а потім виконувати пов'язані з ним практичні вправи.

У педагогічній літературі немає праць, у яких всебічно розглядались би питання оптимального використання часу для виконання домашніх занять з конкретних навчальних предметів учнями V – VI класів. Шкільна ж практика свідчить, що висвітлення цього питання необхідне.

На основі вивчення передового досвіду вчителів, ми прийшли до висновку, що в V – VI класах раціональною буде така послідовність виконання домашніх завдань, коли спочатку готуються завдання середньої складності, після цього складніші, потім інші; спочатку вивчається теоретичний матеріал підручника, потім виконуються письмові завдання.

З метою перевірки ефективності такої послідовності ми провели в ряді шкіл лабораторні дослідження, поділивши умовно п'ять класів на дві рівносильні за успішністю групи – експериментальну і контрольну. У контрольних групах учні виконували завдання в тій послідовності, до якої вони звикли, в експериментальних – у запропонованій: українська мова (усно), українська мова (письмово), математика (усно), математика (письмово), іноземна мова (усно).

Після самопідготовки учнів ми перевіряли якість виконання усних і письмових завдань у контрольних та експериментальних групах. Результати подано в табл. 1.

Як бачимо, домашні завдання в експериментальних групах учні виконали краще. Значно більше, зокрема, правильно виконаних завдань і відповідно менше учнів, які із завданням не справилися. Отже, при однаковій затраті часу на самопідготовку, але при різній послідовності виконання завдань здобуто різні результати.

Основними недоліками самопідготовки в контрольних групах були неправильна, хаотична послідовність виконання завдань без урахування їх складності, невміння продуктивно

використати час, відведений на роботу. Крім того, велика кількість учнів (90%) виконували з російської і української мов спочатку письмові завдання, потім учили правила.

В окремих випадках можливе відхилення від рекомендованої нами послідовності виконання домашніх завдань. Як показали дані дослідження, частина учнів працювала інтенсивніше після виконання порівняно легкого завдання. Вивчення теоретичного матеріалу теж не завжди обов'язкове перед виконанням практичних завдань: коли учні добре засвоїли теоретичний матеріал на уроці, а домашнє завдання виконується в той самий день, можна дозволити деяким учням одразу виконувати письмові вправи. Без попереднього вивчення чи повторення теоретичного матеріалу виконуються практичні завдання дослідного характеру.

Таблиця 1

Група	Кількість учнів	Відповіді					
		Повні (правильні)		Неповні (неточні)		Неправильні (не дано відповіді)	
		Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Експериментальна	45	18	40	17	38	10	22
Контрольна	45	10	22	19	41	16	37

Для успішного виконання домашніх завдань велике значення має раціональне чергування розумової праці і відпочинку з урахуванням віку школяра, особливостей його розумової діяльності, стану здоров'я. Вивчаючи методику організації самопідготовки в ряді шкіл ми спостерігали, що деякі вихователі не додержують відповідної науково обгрунтованої системи організації роботи й відпочинку учнів,

використовують часом методи, які не дають бажаних наслідків. Наприклад, в одних групах перерву між заняттями роблять після 45 хв. роботи, в інших – після 60 хв., а деякі групи взагалі працюють без перерви. В окремих групах учням дозволяється виходити з приміщення, коли забажається.

Відомий фізіолог М.Є.Введенський визначив п'ять умов, які забезпечують високу працездатність: поступове "втягування" в працю; рівномірність і ритм праці; послідовність і система дій; правильна організація праці й відпочинку; раціональна організація розумових операцій.

Досвід роботи показує, що в процесі виконання учнями домашніх завдань, наприклад у VI класі, доцільний такий поетапний регламент:

*I етап (16 год. – 16 год. 50 хв.):*

*українська мова (усно)*

*українська мова (письмово)*

*математика (усно)*

*математика (письмово)*

*перерва – 15 хв.*

*II етап (17 год. 05 хв. – 17 год. 50 хв.):*

*біологія (усно)*

*географія (усно)*

*перерва – 10 хв.*

*III етап (18 год. – 18 год. 45 хв.):*

*іноземна мова та інші завдання*

*Організація індивідуальної роботи, перевірки, взаємоперевірки і самоперевірки якості виконання домашніх завдань.*

Перший етап найсприятливіший для розумової праці, тому на цей час доцільно добирати підготовку завдань з мови і математики. Учні інтенсивно працюють над ними протягом 45-50 хв., тому перша перерва найбільша. Другий етап коротший, бо учні стомлені. На третьому етапі школярі завершують самопідготовку. Вчитель організовує допомогу

тим, хто не зміг самостійно справитися із завданням, залучаючи для цього сильніших учнів. У цей час решта учнів здійснюють взаємо- або самоперевірку.

Третій етап найбільш напружений для вчителя: треба перевірити сильніших учнів, які допомагатимуть йому в роботі із слабкішими, невстигаючими, особисто допомогти окремим учням у виконанні індивідуальних завдань, організувати само- взаємоперевірку робіт учнів.

Режим роботи та послідовність виконання домашніх завдань задовольнятимуть тих учнів, які працюють у домашніх умовах. При цьому підвищується роль батьків, старших членів сім'ї.

В.О.Сухомлинський не раз підкреслював, що школа свої завдання може успішно виконувати тільки завдяки спільній і дружній роботі із сім'єю і громадськістю.

Вивчаючи форми такої роботи, ми з'ясували, що допомогою старших користуються в середньому 35% учнів шостих класів, значно більше таких у п'ятих класах. Встановлено також, що 65% батьків не можуть надати кваліфікованої допомоги з математики.

У процесі дослідження було розроблено систему роботи з батьками. Основною ланкою в цій системі став університет педагогічних знань. У план роботи університету входили, крім інших, такі питання: "Зміст, форми і методи навчання в середній школі на сучасному етапі", "Тігієна школяра і режим домашніх занять учня молодшого і середнього шкільного віку" та ін. Робота університету не обмежувалася читаннями лекцій для батьків. Проводилися тематичні конференції, вечори запитань і відповідей, диспути, бесіди за "круглим столом" тощо. Широко практикувалися індивідуальні і групові бесіди і консультації, зокрема на тему "Керування домашніми заняттями дітей". Ефективною формою виявився запис на магнітофонну плівку відповідей учня на уроках з наступним прослуховуванням їх на

батьківських зборах. Батьки одержували переконливу інформацію про навчання дитини, рівень її знань, про те, на підготовку якого предмета потрібно звернути особливу увагу.

Важливу роль, на наш погляд, відіграють обмін досвідом виховання, поради лікаря. Тому в плані роботи, як правило, передбачалися виступи батьків і лікарів. Виступи охоплювали різну тематику, наприклад: “Як я допомагаю своїй дитині добре вчитись”, “Наш приклад і діти”, “Як ми контролюємо навчальну роботу своїх дітей”, “Робоче місце моєї дитини”, “Розумова і фізична праця моєї дитини” та ін.

Систематична робота з батьками дає позитивні результати. Значно підвищується успішність учнів, поліпшується ставлення батьків до школи, до виховання дітей у сім'ї, забезпечується ритмічність у роботі учнів у домашніх умовах.

І.А.Кравцова

## **УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ВИПУСКНИКІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ГІМНАЗІЙ**

*Формирование исследовательских интересов может быть достаточно эффективным, если обеспечит тесную связь учебно-познавательной и учебно-исследовательской деятельности учащихся. Дидактические условия, в зависимости от содержательной, процессуальной и мотивационной стороны учебно-исследовательской работы, должны быть организованы с учетом возможностей, способностей и опыта познавательной активности обучаемых.*



*The formation of the research interest may be effective enough, if the close connection of the educational-cognitive and educational-research activities of pupils. Depend on the profound, process and reasons side of educational-research work didactic conditions must be organized by considerations of opportunities, abilities and experience of pupils educational-cognitive activities.*

Серед багатьох проблем педагогіки взагалі і дидактики зокрема, неабияке місце посідає проблема формування у випускників педагогічних гімназій інтересу до навчально-дослідної роботи. Адже, як свідчить статистика, чимало з них є потенційними студентами факультетів нашого університету, і залучення їх до цієї сфери діяльності стане у пригоді у майбутньому навчанні.

Власне, педагогічні гімназії і повинні прищеплювати і стимулювати інтерес своїх вихованців до професії вчителя, яка, без сумніву, є творчою і найважливішим компонентом якої має бути дослідна робота.

Щоденний пошук оптимального розв'язання нестандартних ситуацій і педагогічних завдань породжує необхідність формувати у гімназистів інтерес як до педагогічної професії, так і до дослідної діяльності. Розвиток творчих здібностей учнів, їх спроможність до творчого пошуку спричиняють свідомий вибір професії вчителя і сприяють формуванню майбутніх фахівців.

Найбільш вагомими складовими інтересу до роботи вчителя, до творчих підходів щодо розв'язання педагогічних проблем є такі, що не можна залишити поза увагою, а саме:

1. Пізнавальна спрямованість, яка характеризує притаманний інтересу процес поглибленого вивчення предмета, явища або факту;
2. Позитивна емоційна спрямованість, що свідчить про значимість і позитивне відношення до об'єкта дослідження;

3. Сталість, що характеризує тривалість і перевагу над іншими інтересами;
4. Особливість, яка визначає щонайкращу увагу та активну взаємодію особистості з об'єктом дослідження;
5. Галузь інтересу як основна сфера його прояву, що й обумовлює існування цього інтересу.

Зазначимо, що у студіях з психології та педагогіки основна увага акцентується на перших чотирьох ознаках інтересу. І це не випадково, оскільки за своєю сутністю вони однакові для всіх вікових груп, як от: учнів, студентів і вчителів. Проте остання, п'ята ознака, є різною. Скажімо, для учня, який зорієнтований на дослідницький педагогічний пошук, для студента, який бере участь в навчальній і науково-дослідній роботі, і для вчителя, який робить певний внесок у розв'язання наукових і педагогічних проблем.

Тому адекватна оцінка сутності інтересу і осмислення самого процесу його становлення не можливі, по-перше, без правильного розуміння його природи і динаміки і, по-друге, без урахування особливостей професії вчителя, специфіки педагогічної діяльності, її характеру і спрямованості, які змінюються з часом. І це повинні розуміти вихованці педгімназій для того, щоб свідомо обрати професію педагога.

Безперечно, і процес становлення особистості гімназиста, і його готовність до виваженого вибору майбутнього фаху тісно пов'язані із розвитком пізнавального інтересу. Професія вчителя складна і по суті є комплексним явищем, в якому пізнавальні процеси посідають важливе місце, хоча і не є самодостатніми. А тому, вважаємо, що вичерпне уявлення про працю вчителя, як об'єкт інтересу, можна отримати в загальних межах уявлень як про професійний інтерес, так і інтерес до дослідної діяльності.

У наукових публікаціях автори, орієнтуючи учнів на професійну діяльність, не обмежуються лише пізнавальними

інтересами. Навпаки, вони намагаються звернути увагу на соціальну спрямованість та зумовленість цього явища.

Визначаючи сутність поняття “професійний інтерес”, вони посилаються на його психологічну дефініцію, коли професія вчителя є тим об’єктом, що породжує певний інтерес. Для учнів педагогічних гімназій саме професія вчителя і є об’єктом вибору через прояв інтересу до нього.

Свого часу С.Л.Рубінштейн визначив двобічну природу інтересу, який становить діалектичну єдність інтересу і пізнання. Інтерес розуміється як явище, предмет, наукова чи навчальна сфери, що містять позитивні емоційно забарвлені компоненти, а пізнання – це вже вибіркова спрямованість особистості.

На думку дослідників, інтерес до педагогічної діяльності є пізнавальним, він не з’являється миттєво, це тривалий і динамічний процес.

Якщо досліджувати інтерес як педагогічну категорію, то слід звертати увагу на педагогічний процес, тобто педагогічну працю із усіма її складовими і в різних аспектах: у проявах, зв’язках і відношеннях.

Намагання деяких дослідників визначати професію вчителя як об’єкт інтересу – слушне. Проте не можна ігнорувати суб’єктивний момент цього явища, оскільки інтерес є також суб’єктивною характеристикою тієї чи іншої особистості. А це дозволяє говорити про тісний взаємозв’язок суб’єкта і об’єкта, про динаміку інтересу.

Говорячи про об’єктивні фактори, маємо на увазі педагогічну діяльність, складові цієї діяльності і цілеспрямоване залучення до різних її сторін. Все це і визначає процес збагачення інтересу, його якісне перетворення, тобто перетворення в складне особистісне новоутворення.

Тільки керуючись цим положенням, можна стверджувати, що навчально-дослідна робота має велике

значення для формування пізнавальних і професійних інтересів гімназистів, бо набуття корисних умінь і навичок, що використовуються у повсякденній життєдіяльності, можливе лише завдяки корисним заняттям, які передбачені передусім певною діяльністю.

Зміст навчально-виховного процесу і методи, якими користуються в педагогічних гімназіях, мають бути спрямовані як на розвиток інтересу до праці вчителя, так і на важливі його складові, під якими ми розуміємо навчально-дослідну діяльність учнів.

Сучасна організація навчального процесу в школах нового типу, передусім гімназіях, належна інтерпретація і розуміння важливості дослідної роботи в межах професійної діяльності учнів і майбутніх учителів має неабияке значення для формування пізнавальних і професійно-педагогічних інтересів, для своєчасного залучення гімназистів до дослідної роботи. До того ж, дослідна робота органічно поєднується із навчальною, бо навчальними планами і програмами педгімназії передбачено спеціальні курси і спеціальні види роботи, які спрямовують вихованців до творчого пошуку, породжують інтерес до педагогічних досліджень, у процесі яких набуваються й вдосконалюються знання, вміння, навички і врешті решт – досвід наукових відкриттів.

Розвиток і становлення інтересу до науково-дослідної роботи здійснюється в чотири етапи. На першому етапі маємо зацікавленість, обумовлену новизною досліджуваної проблеми, на другому – допитливість, зумовлену психічними процесами, зокрема із емоційним задоволенням, радістю відкриття нового. На третьому етапі зароджується інтерес пізнання, який складається із пошуків об'єктивних причин і шляхів розв'язання актуальних для певної проблеми завдань. І завершальним етапом є дослідницький інтерес, який являє собою обґрунтування отриманих результатів, виявлення причин і формулювання висновків пізнавальної діяльності.

Слід зазначити, що в науковій літературі існують різні точки зору на динаміку і структуру інтересу, проте етапність його беззаперечна. Очевидно, інтерес до навчально-дослідної роботи можна розглядати як різновид процесу пізнання, який також здійснюється поетапно. Але між цими двома явищами спостерігається якісна відмінність, тому акцент тієї чи іншої ознаки інтересу може або зменшуватись або збільшуватися на різних стадіях його розвитку, до того ж істотного перетворення набуває і службова функція інтересу. Наприклад, у ситуації вибору майбутнього фаху важливого значення набуває не тільки виборча характеристика інтересу, яка, без сумніву, є орієнтиром у різних галузях діяльності та навчальній інформації, а і його усталеність. І якщо на цьому етапі результативність розвитку інтересу є лише частковою, та на етапі завершення формування інтересу, має перевагу значимість його спрямованість та його усталеність, бо спрямованість і усталеність є цільовими ознаками дослідницького інтересу, а емоційність, позитивне забарвлення і пізнавальна цілеспрямованість виступають лише активізуючими, стимулюючими факторами у процесі формування інтересу. Вони відбивають ті аспекти, через які це явище може бути використане як засіб у структурі педагогічної діяльності.

Адекватне співвідношення ознак і етапів динаміки знаходимо в структурі навчально-дослідного інтересу. Проте він спеціально організований і здійснюється за певним, чітко продуманим планом у межах навчально-дослідної роботи.

На сучасному етапі, коли в суспільстві зростає розуміння важливості повноцінної, фундаментальної освіти, її безперервності, зростання вимог щодо якості підготовки педагогічних кадрів значно! зростає й вага! навчально-дослідної роботи, до якої залучаються вихованці педагогічних гімназій.

Розглядаючи дослідний інтерес як важливий компонент професійного інтересу, який якісно перетворюється із засобу, що обслуговує навчальну діяльність гімназиста, у засіб, спроможний забезпечити досягнення мети професійного вибору, можемо стверджувати, що саме процес пізнання є тією ланкою, яка об'єднує пізнавальну діяльність із педагогічною, що і свідчить про їх органічну єдність. Формування і розвиток дослідних інтересів у вихованців педагогічних гімназій є одним із важливих етапів у розвитку зацікавленості до фаху вчителя, а також обов'язковою умовою їх готовності до свідомого, продуманого вибору.

Причому логіка становлення дослідного інтересу повинна забезпечувати таку послідовність етапів, коли при позитивному ставленні до епізодичної навчально-дослідної роботи досягається природний перехід до її реалізації як системи, як цілісного об'єкту інтересу.

Все, викладене вище, підтверджує тезу провідних дидактів про те, що процес становлення науковця тривалий і складний. Однак перші навички науково-дослідної роботи мають закладатися і набуватися ще під час навчання у школах спеціального типу, а вступивши до педагогічних закладів, випускники педагогічних гімназій, мають удосконалювати знання і вміння з наукового пошуку.

О.В.Комарова

## **УСВІДОМЛЕНІСТЬ – ЯКІСНИЙ ПОКАЗНИК ЗНАТЬ ШКОЛЯРІВ**

*В статье рассматриваются вопросы формирования осознанных знаний учащихся. На основе анализа психолого-*



*педагогической литературы раскрываются подходы к решению поставленной проблемы.*

*In this article the problem for forming realizing knowledge for pupils are considered. The theoretical ways for decision this problem are opened thanks to analysis psychological and pedagogical literature.*

XX століття – століття НТР, час нових досягнень у багатьох галузях наукових знань. Зростають не тільки соціальні потреби людини, а й інформаційні. Людині притаманно шукати і відкривати невідомі їй закономірності, зв'язки в явищах, висувати власні гіпотези, доводити їх, добиватися рішення поставленого завдання.

Якщо в кінці XIX, на початку XX століття людині, що закінчила школу, ВНЗ, отриманих знань було достатньо на протязі всього життя, то зараз випускнику ВНЗ необхідно оновлювати знання кожні 5 років – настільки велика швидкість розвитку наукових технологій.

Як відомо, НТР охопила людську діяльність у другій половині XX століття. Тому із впровадженням НТР в повсякденне життя виникла необхідність в людині з абсолютно новим типом мислення. Оскільки школа є основним місцем формування світогляду людини, його мислення, то саме на цей навчальний заклад покладене завдання забезпечення суспільства особистістю, яка могла б швидко орієнтуватися в інформаційному просторі.

Одним з найголовніших завдань сучасної школи є формування знань учнів. Знання є суб'єктивним відображенням дійсності. Вони формуються під впливом інформації ззовні, і про них можна судити лише по тій інформації, яку суб'єкт видає. В психолого-педагогічній літературі прийнято вважати, що знання учнів характеризуються певною сукупністю якостей. Серед них –

повнота, глибина, оперативність, гнучкість, конкретність і узагальненість, згорнутість і розгорнутість, систематичність, системність, міцність. Але треба відмітити, що вищеназвані характеристики є необхідними передумовами для якості, що ніби стоїть на вершині піраміди знань. Мова йде про усвідомленість.

На думку І.Я.Лернера, усвідомленість знань виражається в розумінні зв'язків між ними, шляхів отримання знань, вмінь їх доводити. Форми вираження усвідомленості знань можуть бути, на думку цього вченого, такими.

Першою з них є вміння школяра викладати знання своїми словами, змінювати порядок слів при збереженні зв'язків між окремими фрагментами тексту, перебудовувати викладення матеріалу в залежності від його мети, вилучати необхідні частини цілісного знання для відповіді на ізольовані питання. Другою формою вираження усвідомленості знань є групування і систематизація знань в залежності від питання, відповідь на яке вчителем не давалася, але дані для такої відповіді були в тій чи іншій формі представлені. Третьою формою є самостійне використання учнями усієї сукупності знань в ситуаціях по зразку і в нестандартній ситуації, що вимагає творчої діяльності. Але для того, щоб ця третя форма реалізовувалася, учню потрібні не тільки знання, але і інші види змісту освіти – навички і вміння, досвід творчої діяльності. Особливе значення для розробки дидактичних шляхів формування усвідомленості є ті відношення, в яких вона знаходиться з іншими якостями знань. Деякі характеристики є основою формування усвідомленості, наприклад, глибина, систематичність. Інші ж, наприклад, узагальненість і конкретність, згорнутість і розгорнутість слугують виявом усвідомленості. Тому саме на формування таких якостей знань треба звернути особливу увагу.

Психолог О.М.Матюшкін вважає, що усвідомленість знань учнів забезпечується розумінням певного учебного

матеріалу. При цьому розуміння розглядається з двох боків: як процес і як результат. Розуміння як процес призводить до правильного рішення задачі. Розуміння є і продуктом пізнавальної діяльності школярів, і забезпечує усвідомленість отриманих результатів, і включення їх в наявні знання. Конкретними ж формами усвідомленості отриманих знань вчений вважає такі: вміння їх пояснити і обґрунтувати, дати свій приклад, використати вивчені правила на практиці і розв'язати творчу задачу.

Певною мірою із вищезазначеними визначеннями усвідомленості знань і її формами перегукується думка Л.Т.Охитіної про те, що існують різні рівні розуміння навчального матеріалу в залежності від того, які завдання ставляться на уроці під час вивчення явища: описати його, порівняти, пояснити, узагальнити, оцінити, визначити проблему. Тому відповідно рівні розуміння такі: описовий, порівняльний, пояснювальний, узагальнюючий, оцінюючий, проблемний.

Л.Т.Охитіна виділяє такі форми розуміння навчального матеріалу :

1. Розпізнавальне розуміння (коли відповідь на питання була знайдена раніше. Учень використовує вже наявну відповідь, іноді доповнює її і перебудовує).
2. Співвіднесене розуміння (коли відповідь заздалегідь не відома, але існує в готовому вигляді в книзі або кимсь пояснюється).
3. Дослідницьке розуміння (самостійний мислений пошук відповіді) .

На думку вченого-психолога Л.Б.Ітельсона, усвідомленість навчального матеріалу не є його власною характеристикою. Вона залежить від того, чи є в арсеналі учня поняття, відомості, дії, потрібні, щоб наповнити змістом елементи учбового матеріалу, встановити зв'язки між ними. Ступінь усвідомленості ж матеріалу залежить від зв'язків,

існуючих між новим учбовим матеріалом і досвідом, знаннями, поняттями, вміннями учня, вже відомими йому діями і операціями.

Дещо інше розуміння проблеми усвідомленості знань розкриває педагог В.О.Оніщук. Так, він вважає, що процес засвоєння знань складається з таких етапів: сприйняття матеріалу; розуміння зв'язків між предметами і явищами, запам'ятовування; узагальнення і систематизації знань.

Етап розуміння він поділяє на: 1) усвідомлення учнями фактичного матеріалу; 2) осмислення знань; 3) знаходження творчого рішення проблеми. Позиція вченого по проблемі усвідомленості знань дещо відрізняється з вищенаведеними думками. Нам здається, що В.О.Оніщук зводить визначення усвідомлення до такого: усвідомлення – розуміння на елементарному (підкреслено автором статті) рівні відображення явища. Воно виявляється у виділенні з об'єкта окремих ознак і розкритті елементарних зовнішніх зв'язків між ними. Усвідомлення, на його думку, тісно пов'язано з впізнаванням предмета, співвідношенням його з відомими, наявними в уяві об'єктами. Тому так важливо, підкреслює В.О.Оніщук, щоб вчитель на уроці спирався на життєвий досвід або опорні знання учнів.

Осмислення знань виражається у розкритті зв'язків між елементами матеріалу. Осмислити явище – значить визначити його місце серед інших явищ, розкрити причини, що його викликали, результати чи наслідки, до яких воно приведе.

Крім цього, вчений вважає, що усвідомлення матеріалу на різних етапах уроку проходять по-різному. Наприклад, на етапі актуалізації опорних знань і життєвого досвіду учнів, первинного знайомства з навчальним матеріалом, переважає усвідомлення інформації. На етапі ж узагальнення і систематизації знань – осмислення матеріалу.

Однак вчені все ж таки не дійшли до єдиної думки про визначення самого поняття. В загальному вигляді можна сказати, що усвідомлені знання – знання, якими може оперувати учень в різних ситуаціях.

А які ж шляхи сприяють формуванню усвідомлених знань учнів у навчальному процесі?

Так, І.Я.Лернер вважає, що репродуктивний і пояснювально-ілюстративний метод передбачають сукупність завдань на:

- 1) перетворююче відтворення зв'язків між знаннями;
- 2) варіативне відтворення знань з постановкою різних цілей, під різним кутом зору: відповідь вчителю; пояснення товаришу, пояснення незнайомій з предметом людині; складання плану, тез;
- 3) узагальнення конкретного матеріалу, підведення конкретного під загальне;
- 4) конкретизацію узагальненого матеріалу;
- 5) усвідомлення і самостійне виділення істотного в явищі і тексті;
- 6) систематизацію і самостійний пошук доказів.

При дослідницькому і проблемному методах треба звертати увагу на характер зв'язків, користуватися схемами цих зв'язків, підкреслювати істотне при описі явищ, розкривати механізм основних процесів, доводити основні положення, пов'язувати теорію з практикою.

Так, деякі вчені пропонують використовувати плани узагальненої дії. План узагальненої дії – це точне визначення того, що учні повинні зрозуміти про явища, властивості предметів, величин, законів. Такі плани можуть бути дані учням як приклади побудови відповіді, конспекту. Особливо широко такі плани можуть бути використані в таких навчальних предметах, як фізика, математика, хімія. Взагалі ж вчені вважають, що знання для досягнення їх усвідомленості, міцності повинні систематично повторюватися,

закріплюватися, але не в одноманітній формі, а в різних шляхом введення їх в систему за допомогою вправ, рішення творчих задач. Крім того, просто необхідним є реалізація внутріпредметних зв'язків між раніше вивченим матеріалом та матеріалом, що вивчається. Особливо це стосується фізики, хімії, математики, мови та літератури, історії.

На думку А.В.Фурмана, сутність вищих форм розуміння полягає у самостійній пошуковій активності учнів, за допомогою якої вони доходять до нових знань, спираючись на вже відомі, пізнані. Він вважає, що процес усвідомлення навчального матеріалу є складовою частиною його розуміння. Одним з дидактичних шляхів формування розуміння учбової інформації є, на його думку, створення різноманітних проблемних ситуацій. Показниками розгортання процесів розуміння школярем для вчителя може виступати словесна інформація (“ага”, “так”, “зрозуміло”, “відшукав”, тощо), самостійне наведення прикладів розв'язку проблем з історії науки й, головне, сам факт розв'язання проблемної задачі, правильність відповіді.

Оскільки найголовнішим джерелом навчальної інформації для учнів виступає підручник, то правильно організована робота з його текстом сприятиме формуванню усвідомлених знань.

Розробкою цієї проблеми займався психолог Л.П.Доблаєв. Він довів, що смислова структура навчального тексту є сукупністю текстових проблемних ситуацій з явно незаданими, прихованими запитаннями, відповідь на які може бути одержана тільки опосередкованим шляхом, тобто за допомогою системи розумових дій. Стосовно підручників це означає, що будь-який текст більшою чи меншою мірою містить не тільки умови, що породжують проблемні запитання, а й передумови для відповіді на них. Робота з текстовими ситуаціями ускладнюється тим, що розуміння їх



розпочинається не з усвідомлення запитання, а з виявлення і самостійної постановки його читачем.

Правильно організована робота на уроці з текстом стимулює не тільки критичний аналіз змісту навчального тексту (виявлення смислових прогалин, прихованих зв'язків і відношень між об'єктами, логічних суперечностей), але й адекватне оцінювання власних знань, їх корекцію, доповнення.

Запорукою усвідомлених знань психолог А.О.Смірнов теж вважає грамотно побудовану роботу з тестом. Особливо вчений наголошує на тому, що для формування усвідомленості матеріалу важливе значення має переказ своїми словами. Він пише: "...будь яка передача "своїми словами" вимагає розуміння того, що втілюється в нові словесні форми". Таке розуміння кінець-кінцем результує не тільки в кількісних змінах матеріалу, що запам'ятовується, але і в якісних. Тому про усвідомленість тієї чи іншої інформації можна судити по таким рисам:

1. Узагальнення того, що подано в оригіналі в конкретній, розгорнутій, деталізованій формах.
2. Конкретизація того, що в оригіналі подано в загальному вигляді.
3. Заміна одного тексту іншим, рівнозначним по змісту.
4. Зміщення окремих частин оригіналу.
5. Об'єднання того, що подано в роз'єднаній формі і роз'єднання того, що подано у з'єднаній формі.
6. Доповнення, що виходять за межі оригіналу.

Тому можна зробити висновок, що така вимога вчителів, як переказ своїми словами тексту підручника сприяє формуванню усвідомленості знань за виключенням тих випадків, коли переказ не є буквральним, що свідчить про механічне запам'ятовування.

Психолог В.П.Крутецький також розробляв проблему усвідомленого запам'ятовування матеріалу. Він намітив такі шляхи роботи вчителя з учнями з текстом:

1. Розбивка матеріалу на частини.
2. Виділення в кожній частині опорних пунктів.
3. Встановлення зв'язків між пунктами і розуміння логічної послідовності їх розташування.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити такі висновки:

1. Усвідомленість – один з найголовніших показників якості знань учнів, оскільки тільки усвідомлені знання здатні включатися школярем в процес отримання нових знань, для встановлення і пояснення зв'язків між фактами у новому матеріалі та між новим і вивченим матеріалом.
2. Проблема усвідомленості знань пов'язана з поняттям розуміння матеріалу. Деякі вчені вважають усвідомленість матеріалу початковим етапом його розуміння. Інші ж висловлюються за те, що усвідомленість є результатом розуміння навчальної інформації.
3. Усвідомленість знань може здійснюватися на різних рівнях і проявлятися в різних формах.
4. Використання певного дидактичного прийому по формуванню усвідомлених знань школярів обумовлено декількома причинами: по-перше, рівнем пізнавальних здібностей класу; по-друге, темою і метою уроку; по-третє, характерними особливостями навчального матеріалу; по-четверте, матеріальною базою школи.
5. Преважна більшість педагогічних рекомендацій зводиться до загальних порад, а не до конкретних прикладів реалізації тих чи інших шляхів формування усвідомлених знань.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. – Владимир, 1972. – 264с.
2. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования/Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 208с.
3. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352с.
4. Развитие творческой активности школьников / Под ред. О.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 160с. :ил.
5. Онищук В.А. Типы, структура и методика уроков в средней школе. – К.: Рад. школа, 1976. – 184с.
6. Охитина Л.Т. Психологические основы урока: В помощь учителю. - М.: Просвещение, 1977. – 96с.
7. Познавательная активность в системе процессов памяти / Под ред. Н.И. Чуприковой. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.: ил.
8. Смирнов А.А. Избранные психологические труды. В 2 т. Т.2. – М.: Педагогика, 1987. – 344с.
9. Фурман А.В. Проблемні ситуації у навчанні. – К.: Рад. школа, 1991.– 192с.

Е.М.Рангелова

### ДЕТЕРМІНАНТИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ

*В статтю описується девіантне поведіння учасників, а також виявляється прямі і косвенні причини даного явлення.*

*This article is devoted to deviative conduct of pupils. The author finds out direct and indirect causes of giving phenomena.*

У сучасних умовах життя особливо актуальною стає проблема девіантної, що відхиляється від якоїсь норми, поведінки учнів. Учень свідомо чи несвідомо порушує легітимні моральні та правові норми поведінки. Актуальність цієї проблеми обумовлюється тенденцією, що затвердилася в останні роки, та пов'язана з динамікою злочинного середовища неповнолітніх, зі стійкістю загальної кількості злочинів і кількості злочинів одного учасника в них. Збільшується кількість групових злочинів і кількість злочинців, які приймають в них участь, тобто здійснюються злочини в співучасті. Більше половини злочинів, в яких беруть участь неповнолітні здійснюється разом з повнолітніми. Занепокоєння викликає і характеристика цих злочинів. Збільшується ступінь їхньої попередньої підготовки й організації, їхня брутальність і жорстокість. В останні роки спостерігається тенденція збільшення насильства та злочинності серед дітей: крадіжки, викрадення, зґвалтування, убивства, шантажі та примуси, азарт, тощо. Спостерігається тенденція фізичного та психічного брутального відношення до дітей у родині, на вулиці й у школі.

Аналіз результатів репрезентативних соціолого - педагогічних досліджень учнів, учителів, класних керівників і батьків, проведених у Республіці Болгарії в навчальному 1993/1994 і в 1997/1998 році, дозволяє прийти до висновків і вказати на деякі тенденції щодо змісту девіантної поведінки учнів, його детермінанти та проблеми превентивної та корективно - виховної діяльності.

Дослідження дозволяє окреслити деякі з основних девіацій у поведінці сучасного учня, а саме: часто виявляється брутальність, жорстокість, підлабузництво, заздрість, егоїзм, порушення дисципліни в класі і поза

школою; утеча зі школи, руйнування шкільної власності; крадіжки, паління, вживання алкоголю та наркотиків, участь в азартних іграх, проституція, крадіжки грошей і речей із власного будинку, щоб придбати засоби для гри на електронних автоматах; участь у спекулятивній торгівлі (ці девіації наведені в порядку відповідності з ранжируванням досліджуваних реципієнтів).

Порівняльний аналіз показує, що при виділенні різних видів девіацій серед учнів немає істотної різниці в поглядах учнів, батьків, вчителів і класних керівників. Різниця скоріше у ранжируванні. Але і там вона не є істотною. Істотне враження робить частий прояв егоїзму, брутальності, жорстокості, підлабузництва, заздрості в групах дітей різного віку. Можна говорити про девіації, в основі яких лежить агресивність, недостатня гуманізація особистості. Існує різниця в деяких девіаціях учнів в залежності від віку. В учнів п'ятого класу найчастіше девіації пов'язані з порушенням порядку в школі, із проявами брутальності, нетолерантності у відносинах між школярами, учнями та вчителями. У наступних класах учнів виявляються такого ж типу відхилення, але після восьмого класу часто зустрічаються втечі з класу і школи, паління, вживання алкоголю і наркотиків, участь в азартних іграх та в спекулятивній торгівлі.

Інтерес викликає новий вид девіації серед учнів – спекулятивна торгівля. Відношення до цього виду торгівлі не схоже в залежності від віку дітей. Негативну оцінку участі в спекулятивній торгівлі дають учні, по-першу, шостого класу, далі йдуть учні сьомого, п'ятого, восьмого, дев'ятого, десятого й одинадцятого класу. Дослідження показують, що зі збільшенням віку заперечення спекулятивної торгівлі зменшується. Порівняно низка позитивна оцінка цього явища в п'ятому класі. Найвищим є відсоток учнів дев'ятого класу, що займаються таким видом торгівлі. В загалом впливає

зворотний порядок, тобто зменшується відсоток учнів одинадцятого, п'ятого, шостого, десятого та сьомого класу, які займаються таким видом діяльності. Оцінюючи власне відношення до участі у спекулятивній торгівлі, частина учнів розуміє, що вона приносить доходи, але не хотіли б брати участь у ній. Насамперед, учні одинадцятого і десятого класу припускають, що, можливо, брали би участь в такій торгівлі. В окремих класах незначне число учнів допускає цю можливість. У принципі немає особливої різниці в думках учнів – хлопчиків і дівчат – щодо цього питання. Дослідження показують, що участь у спекулятивній торгівлі перетворилася в частину повсякденних турбот деяких учнів і особливо старшокласників. Негативна оцінка щодо цієї діяльності виражає скоріше формальне відношення, а практика показує, що участь у ній є дохідним заняттям.

Подолання цього явища вимагає з'ясування причин – прямих та непрямих, **детермінант що обумовлюють девіантну поведінку серед учнів**. Виходячи з етимології поняття *determinans*, під поняттям детермінанти девіантної поведінки ми будемо мати на увазі умови та фактори, що викликають відхилення від моральних і правових норм. Ці детермінанти можна знайти, насамперед, на макро і мікро соціальному рівні.

Це дає нам підстави шукати детермінанти девіантної поведінки учня в двох аспектах: соціальному та педагогічному. **У соціальному плані** можна виділити дві відносно самостійні групи детермінант:

- 1) детермінанти в макросередовищі, у глобальних проблемах людства та соціально-політичних, економічних і моральних проблемах окремої країни, зокрема Республіки Болгарії;
- 2) детермінанти в мікросередовищі учня, у первинному оточенню, з яким він пов'язаний безпосередньо, і в якому він живе і розвивається.



**Детермінанти в макросоціальному плані пов'язані із сутністю і характером світових процесів.** Науково-технічний прогрес, змагання між суспільними системами, окремими державами й етнічними групами, міжнародний інформаційний процес породжують глибоку кризу і деформації, протиріччя з природою, з віковими загальнолюдськими цінностями, тощо. А це, зі своєї сторони, викликає **глобальну моральну кризу Людини і Людства.** Ця криза є результатом глобального протиріччя планети Земля, що затверджується - **протиріччя між людиною і природою.** Поява Homo Sapiens знаходиться в гармонійній взаємодії з усіма видами, що населяють біосферу. Він пристосовується до неї, співробітничав з нею, використовує її, щоб існувати. У той же час, однак, з появою різних видів техніки та технологій, створених людиною, власне кажучи він (людина) починає знищувати екосистему. Таким чином, спустошується природне середовище. Людина вступає в непримиренне протиріччя з Природою, з якої він вийшов, і членом якої він є. "З виснаженням планети і з необоротним зменшенням життєвого коефіцієнта, він може закреслити свій власний рід з таким же успіхом як за допомогою жахаючого удару ядерного геноциду". Підкреслює Аурелио Печей [4,40].

До цього можна додати, на думку Олександра Кінга і Бертранда Шнайдера, наявність у розвинутих індустріальних країнах "гіперіндивідуалізації, егоїзму усіх видів, надмірних потреб і розваг такого роду як телебачення, відео, наркотики... В індустріальних суспільствах духовні цінності руйнуються під напором матеріалізму, який заражає й елітні кола в розвинутих країнах... Моральні цінності теж зневажаються, тому що безупинно порушуються тими, хто їх у суспільстві проповідує, про яких прийнято вважати, що вони підкріплюють їх" [3,207]. Підсилюється егоїзм і жадібність. Конкуренція не сприяє моральним відносинам. Вона затверджує прагнення до особистого благополуччя.

Людина забуває, що живе в соціумі, що є його частиною і пов'язана з іншими людьми як частина цього соціуму. Відбувається процес "розпаду майже усіх установлених цінностей, особливо в самих розвинутих частинах світу... Стрімко розвивається здатність людства контролювати себе і природне середовище... У той же час усе більш невизначеними стають соціальні критерії морального розмежування і самоконтролю" [1,8]. Агресивність окремої людини перетворюється в позицію величезних груп людей. Міжнародні конфлікти продовжують вирішуватися за допомогою війни, знищення тисяч людей і людських цінностей. Сучасна людина притерплює серйозні моральні деформації. Часто перемагає зло, воно мотивує і людську поведінкову структуру. Часто панує жадібність, уроджений егоїзм, спрага помсти та влади. Спостерігається прагнення до швидкого збагачення, незалежно від використовуваних засобів; прагнення до свідомого руйнування людських цінностей, усього створеного людиною ціною величезної праці. Проявляється невміння людини вдивлятися в людей, розуміти їх, співчувати їм, допомагати безкорисно, поводитися по-людськи.

Ці складні процеси протікають на макро рівні також і у нашій країні. У процесі переходу до демократичного суспільства, до ринкової економіки, поряд з позитивними змінами має місце **економічна і моральна криза, яка поглиблюється у всіх сферах.** Невизначені командно-адміністративні методи у керуванні на всіх рівнях, прірва між ідеологією і соціальною практикою, слабкий і неефективний інституційний соціальний контроль, нормативна лабільність, ціннісний вакуум, зниження життєвого рівня більшої частини населення, реальна бідність, безробіття й інші негативні тенденції в суспільстві сприяють появи девіацій у всіх поколіннях і особливо у дітей і учнів.

Швидкий процес соціально-групового, класового розшарування, утвердження реальної неповноправності, несправедливості викликають стан стресу в значної частини членів суспільства, незалежно від віку. Масова відсутність віри в болгарина, втрата ідеалів існують паралельно з агресією різних релігійних сект. Вони займають порожній простір у свідомості особистості. У той же час те, що пропагують різні секти, суперечить гуманному характеру релігійних цінностей. Часто воно спрямовано до фізичного самознищення людини і багатьох християнських чеснот.

Порушуються і моральні закони існування даної спільності. Толерантність і терпимість сьогодні є тільки добрим побажанням. У багатьох людей не проявляються елементарні людські якості. Перемагає тварине, первинне, що часто виявляється більш сильним, чим людський прояв індивіда. У це вписується і специфічна характеристика частини болгар – відсутність толерантності, прояв нетерпимості до чужої думки, невміння захищати власну думку, доводити свою правоту. Найчастіше для цього прибігають до неправди, насильства, брутальності. До цього додається і безкарність злочинності у всіх сферах суспільно-економічного життя. Затверджується крадіжка – таємна й очевидна – як тенденція по вертикалі суспільної структури. У багатьох людей формується переконання, що неможливо нормально жити, не порушуючи при цьому права інших людей, свідомо знищуючи емоційний комфорт їхнього життя у широкому та вузькому змісті цього слова. Під формою суспільно значимих дій і процесів, таких як приватизація, деякі люди цілком свідомо крадуть державну власність, знищують людські цінності, створені протягом багатьох літ, безсовісно збагачуються за рахунок значної частини народу. Явищем уже стають убивства, включно і безневинних людей. Ксенофобія, нетерпимість до інших етносів, затверджується як лінія поведінки, лінія життя деяких членів суспільства, які

реально залишаються безкарними з боку того ж самого суспільства.

Швидке збагачення без значних зусиль частини громадян, утвердження спекулятивного капіталу і відсутність державної політики стимулювання високої освіченості і професіоналізму окремої особистості викликають перекручення моральної свідомості і поведінки окремого учня. Це стимулює процес безупинного знецінювання освіти та його цінностей, демотивує дитину в процесі оволодіння відповідними знанням і високим професіоналізмом. Усе це породжує девіації серед молодого покоління, у тому числі девіації серед учнів.

Аналіз факторів та умов, що детермінують девіантну поведінку учнів показує, що вони часто змінюють своє місце (статус), тому важко абсолютизувати даний компонент мікросфери. У цьому випадку, наприклад, засоби масової інформації, можуть бути в позиції фактора, а в іншому – у позиції умови появи девіантної поведінки учня. Занепокоєння викликає той факт, що третя частина досліджених нами учнів присвячує свій вільний час телебаченню і відео. У силу свого емоційного впливу воно вже замінює міжособистісне спілкування. Часто невідповідні у педагогічному відношенні передачі і тези ... мотивують девіації у дітей, прояв злочинної поведінки [5,55-63].

До цих факторів додається і негативний вплив мікросередовища, у якому живе учень і особливий вплив родини, школи, різних середовищ самого учня. Проведені емпіричні дослідження показують, що у відношенні детермінант девіантної поведінки учня різниця у думці учнів, батьків, вчителів і класних керівників, погляди яких вивчалися, складається тільки у ранжируванні. Учні упорядковують детермінанти в наступному порядку: на перше місце вони ставлять прагнення проявитися; на друге місце – прагнення наслідувати друзям, фільмам, героям; на третє

місце – слабкий контроль батьків; на четверте місце – лідарство, тощо. Батьки ставлять на перше місце – наслідування друзям, героям фільмів; на друге місце – слабкий контроль батьків; на третє місце – прагнення проявити себе та недоліки у вихованні; на четверте місце – погані взаємини з батьками та недостатній контроль вчителів, тощо. Вчителі та класні керівники ставлять на перше місце – недостатній контроль батьків і слабості у вихованні; на друге місце – наслідування друзям, героям фільмів; на третє місце – прагнення проявиться; на четверте місце – погані взаємини з батьками, тощо.

**Родина** – один з компонентів мікросередовища учня, який часто детермінує девіантну поведінку. Вона є первинним соціальним середовищем дитини. Дослідження показують, що коли родина не реалізує на достатньому рівні свої основні функції, тоді вона викликає девіації у дитини. У цьому зв'язку особливо сильно впливає порушення структури родини; відсутність гуманного характеру спілкування усередині родини; відсутність традицій; невірно сформований авторитет батьків; нерозумний і не відповідний природі дитини режим дня; відсутність системи безупинної участі дитини у побутовій праці родини, цілеспрямованого формування умінь і навичок культури харчування, культури обслуговування у різних життєвих ситуаціях; несформованість у дитини здатності знаходити вірний вихід, гуманне рішення в будь-якій життєвій ситуації.

До цього додаються і **негативні тенденції у розвитку родини у світовому плані**, а саме: безупинне збільшення розлучень, дійсно розстроєних шлюбів; відсутність прагнення укладати шлюб; збільшення кількості самотніх молодих людей, які мешкають разом без юридичного оформлення шлюбу; збільшення кількості дітей, народжених поза шлюбом і жінок, які самостійно виховують своїх дітей; відступ від традиційних форм розподілу ролей у родині між чоловіком і

жінкою, усе рідше зустрічається традиційна модель родини, коли батько заробляє засоби для існування, а мати займається тільки вихованням дітей; урахування конкретних умов життя, класового і суспільного прошарку, до якої відноситься родина, освіта, кваліфікація, доходи, професії, загальна і педагогічна культура батьків дитини; рання лібералізація абортів і зниження народжуваності [5,63-67].

Значний відсоток досліджуваних учнів часто не бажають повертатися додому. Причина тому криється у невмінні багатьох батьків розмовляти з дітьми, шукати гуманний вихід із ситуації, коли діти порушили затвердені суспільні і шкільні норми життя. Більш того, часто зустрічаються випадки, коли батьки вирішують виниклий конфлікт із дитиною за допомогою насильства над нею. Вони не намагаються стимулювати дитину в її щоденних моральних проявах. Це не сприяє емоційному комфорту дитини у родині. Дитина відчужується і шукає інше місце проживання.

До цього додається і низьке матеріальне забезпечення, безробіття, низька заробітна плата, погані умови побуту, характерні для більшої частини болгарських родин. Тому, коли необхідно визначити обов'язки батьків у досліджуваних родинах на перше місце ставиться матеріальне забезпечення і гроші, на друге – здоров'я дитини і тільки на третє місце – виховання.

Другий основний фактор девіацій серед учнів на мікро рівні це **школа** і її основні педагогічні суб'єкти. Тенденція свідомої недооцінки, що затверджується в останні роки, і не реалізованість однієї з основних функцій школи - виховної й у той же час абсолютизування освітньої функції, створює реальні умови для розвитку девіантної і делінквентної поведінки. Сполучення цієї тенденції з порушенням гуманного стилю керування багатьох директорів, із твердженням єдиноначальності у керуванні школою, з



відсутністю реалізації учнівського самоврядування є реальною передумовою відхилень учнів від відповідних моральних і правових норм.

У цьому зв'язку особливе місце і роль займає інший основний педагогічний суб'єкт школи — **вчитель і класний керівник**. Аналіз результатів проведених досліджень показує, що часто на практиці вчитель створює прямо, побічно чи мимоволі ситуації взаємодії з дітьми, які стимулюють девіантну поведінку. Підставою цього є аналіз факторів системи виховної роботи школи і девіантної поведінки учнів. У цьому відношенні цікавими є погляди батьків, учнів і самих вчителів. Батьки ставлять вчителів на друге місце у процесі формування особистості дітей, вчителі бачать себе на третьому місці, а учні ставлять їх на одне з останніх місць, тобто сучасні учні не вважають, що їх вчителі займають особливе місце в їхньому власному розвитку. Тому, коли необхідно вирішувати якусь проблему, на перше місце вони ставлять — самостійний пошук виходу, на друге місце — звертання за допомогою до батьків, на третє місце — допомога друзів, і майже на останнє місце ставлять учителів. Та ж закономірність виявляється й у рішенні однієї із самих істотних проблем учня — вибір професії. І тут на перше місце вони ставлять власне бажання, на друге — батьків, на третє — друзів, на четверте — вчителів.

Порівняно низький рейтинг вчителя в очах учнів можна пояснити багатьма причинами. Об'єктивні причини знаходяться в макросфері, тобто в самому суспільстві, що своїми писаними і написаними законами безупинно знижує престиж вчителя і вчительської професії, суб'єктивні причини в самому вчителі і часто саме вони детермінують девіантну поведінку деяких учнів. Значний відсоток досліджуваних вчителів і класних керівників іноді почувають себе комфортно у школі. Коли необхідно виділити причини дискомфорту у школі вчителі і класні керівники ставлять на

перше місце низьку оплату праці вчителя, на друге місце – низький престиж учительської професії, на третє – неповажне відношення учнів, на четверте – неповажне відношення батьків. До цього не можемо не додати відношення вчителів і класних керівників до труднощів у спілкуванні з учнями. Труднощі у спілкуванні вони пов'язують з відсутністю мотиву в учнів вчитися; з не зацікавленістю до окремих навчальних дисциплін; з байдужністю до позакласної діяльності; з відсутністю інтересу до загальних проблем класу; із захопленням діяльністю негативної спрямованості; з небажанням учнів спілкуватися. Реальні причини труднощів у спілкуванні, на які вказують вчителі і класні керівники, не є об'єктивними. Ці причини необхідно шукати в самих школярах, а їхній пошук і виявлення залежить у свою чергу від діяльності вчителів і класних керівників. Суб'єктивні детермінанти пов'язані за принципом неправильного визначення пріоритетів діяльності вчителя. При визначенні пріоритетів учителя на перше місце ставлять оволодіння міцними знаннями, на друге – формування умінь застосовувати знання на практиці, на третє – надання якнайбільше інформації з вивчаемого предмету, на четверте – заохочення гуманних взаємин, на будь ласка , п'яте – розвиток мотивації вчитися. Думки класних керівників щодо цього питання відрізняються від думки вчителів. Вони на перше місце ставлять заохочення гуманних взаємин у класі, на друге місце – формування ціннісної системи, на третє – формування умінь учитися і спілкуватися, на четверте – формування практичних умінь знаходити правильний вихід із ситуації. Відповідно до цього, думка тих учителів, які на друге місце ставлять виховну діяльність, є зовсім неправильною. Тому саме ця обставина найчастіше є чинником, що детермінує девіантну поведінку деяких учнів.

Інша детермінанта це **дегуманізація відносин у системі “вчитель-учень”**. Часто порушуються гуманні

принципи спілкування й особливо з боку вчителя. Тому, коли учням перелічують найважливіші причини негативних проявів, велика частина з них вказує саме на такі відносини з учителями. Незалежно від місця факторів, що на це впливають, ця причина займає будь ласка, п'яте місце, а існування такого явища як фактора є показовим. Більш того, самі вчителі ставлять його на будь ласка, п'яте місце як детермінант девіації. Можна сказати, що деякі вчителі найчастіше виявляють неповагу до особистості учня, брутальність, нетактовність, нетолерантність, авторитарність. Вони не вміють гуманно спілкуватися з учнями. Усе це проявляється з негативним знаком на самому учні. Вони мотивують дії, що йдуть у розріз з гуманністю і толерантністю, тобто вони викликають девіантність. Дегуманізація обумовлюється й іншою відкритою проблемою у системі взаємин "вчитель-учень" — вчителі не знають учня у змістовному і структурному аспекті, не знають учня як свідомість, його емоційні переживання, реальні причини його поведінки, систему цінностей. Дослідження показують, що велика частина вчителів не може заявити чи виявляють їхні учні доброту, чуйність, повагу, взаємодопомогу, справедливість, чи мають такі чесноти як чесність, непримиренність до брутальності, щирість, чи виявляють милосердя, гуманність. У той же час усі досліджувані вчителі можуть вказати на розмаїтість моральних проявів своїх учнів, тобто на зовнішні негативні прояви. Ці факти викликають тривогу. Вони говорять про те, що порушується одне з основних вимог педагогічного спілкування — заглиблено вивчати пізнавальну, емоційну і вольову сферу учня, стан його системи цінностей і на цій основі здійснювати відбір доцільних форм, методів і прийомів спілкування. Деякі вчителі порушують одне з основних вимог педагогічного спілкування — враховувати і виходити з позитивних сторін особистості дитини, щоб створювати емоційний комфорт і

стимулювати позитивні зміни. Недотримання цієї вимоги може перетворити вчителя не тільки в умову, але й у фактор девіації учнів.

У цілісній системі спілкування з учнями існують невирішені питання. Вчителі не достатньо сприяють прояву активності учнів, не спираються на учнівські ради, не використовують їхнє включення у діяльність за інтересами. Часто у педагогічній діяльності вчителя недооцінюють бажання й інтереси учнів, що є однією з умов і факторів, що викликають негативне відношення до школи. У педагогічній практиці не використовуються різноманітні форми роботи з дітьми, що сприяють гуманізації відносин і залученню до соціуму, школи. Недостатньо використовуються методи: атака мозку, психотренінг, казус, тощо. У реальній практичній діяльності вчителів і класних керівників особливе місце займають форми і методи спілкування, які не завжди сприяють участі дітей у відповідній діяльності, не прилучають їх до шкільної спільності, до навчання, до вчителя як особистості. Зі своєї сторони ця обставина обумовлює також слабкий інтерес у частини учнів до спілкування з вчителями і класними керівниками, прояв апатії і байдужності. До цього можна додати і засоби, за допомогою яких підбираються прийоми спілкування. Найчастіше обговорюються питання пов'язані з порядком і дисципліною у школі і поза школою, із труднощами при оволодінні навчальним матеріалом, із взаєминами у класі, з вимогами моральних норм, тощо. Однак відсутня зацікавленість проблемами, які пов'язані з щоденним побутом учня, які у змозі зблизити вчителя й учня, перетворити вчителя у радника, довірче обличчя друга, які перетворюють вчителя у бажану для учня особистість. Залишається відкритим питання змісту педагогічного спілкування, використання нетрадиційних форм, методів і прийомів спілкування, що не

навантажують, а розвантажують учня від психічної напруги, створюють йому емоційний комфорт.

Аналізуючи місце і роль вчителя в дегуманізації відносин з учнями і детермінації девіантної поведінки доводиться шукати певні причини й у самій особистості вчителя. Аналіз існуючої педагогічної практики показує, що ці причини можна шукати в двох напрямках. З одного боку, це може бути відсутність відповідної психолого-педагогічної підготовки з питань спілкування з учнем; незнання і не володіння сучасними педагогічними техніками гуманного спілкування з дітьми. Ця обставина ставить ряд проблем перед навчальними закладами, що повинні готувати вчителів і займатися післядипломною освітою.

З іншого боку, відсутність гуманності може бути пов'язана з характерними рисами вчителя як індивіда, з певною генетичною зумовленістю, що обумовлює брутальність і нетолерантність, нестриманість, вибуховість – якості, які вчитель не встиг перебороти у процесі свого індивідуального розвитку.

У цьому зв'язку виникає багато питань: чи можна розробити сучасні комплексні критерії підбора і готовності вчителя до майбутньої професії, оцінки його моральної культури? Чи можна змінити спосіб вступу у педагогічний вуз? Чи необхідно у процесі післядипломної освіти і перекваліфікації ставити єдині вимоги педагогічного і психологічного мінімуму? Чи є необхідним вивчення майбутнім учителем методики виховної роботи? Чи можна перебудувати у змістовному плані методику навчання по відповідним навчальним дисциплінам, ставлячи акцент і на характер виховуючого навчання?

Інший детермінант девіантної поведінки на мікро рівні це стан **формальних і неформальних учнівських організацій**. Проведені дослідження показують, що значна частина учнів не завжди відчуває себе комфортно у класі. У

процесі становлення особистості це почуття зростає. У п'ятому класі більшість учнів заявляє, що задоволені взаєминами у класі, у десятому, одинадцятому і дванадцятому класі підкреслюють, що іноді почувають себе добре. Причини різні. Значна частина з них полягає в характері взаємин. Реципієнти вважають, що паралельно з доброзичливими і дружніми взаєминами існує байдужість і конфлікти, що підсилюються з віком. До цього додається почуття незахищеності значної частини досліджуваних учнів, воно затверджується як тенденція у всіх віках. У першу чергу їхню увагу привертає доброта і щирість, інтелект і культура, зовнішній вигляд однокласників і друзів. На другому плані залишаються мода, авторитет, сила і спритність. На третє місце вони ставлять однокласників, у яких є багато грошей, чи які викликають страх в інших. Очевидно вони віддають перевагу прояву моральної культури особистості в учнівському колективі. І коли цього немає, створюються умови й учнівська спільність детермінує девіації в індивідуальній і груповій свідомості і поведінці.

У цьому відношенні особливе місце займають невирішені проблеми в учнівських об'єднаннях за інтересами. Порушення відкритого характеру, обмеження вибору форм і засобів впливу, відсутність можливості переорієнтувати дії відповідно до їхніх інтересів, відсутність мобільності і гнучкості, розмаїтості і динаміки практико-прикладної спрямованості, часто перетворює їх у небажаних і штовхає учнів шукати неформальні об'єднання, які найчастіше стимулюють появу девіації.

До факторів макро і мікросередовища не можемо не віднести формальні і неформальні спільності поза школою, у які часто потрапляє дитина. Відсутність емоційного комфорту у родині, школі, учнівському колективі часто змушує учня шукати соціальні віддушини. Найчастіше це бувають



релігійні секти, у яких немає особливих гуманних цілей, групи злочинців, наркоманів.

Не можемо не приділити місце і самій особистості учня. Особистість сама стає детермінантом появи девіантної поведінки, коли в неї недостатньо сформована гуманна ціннісна система; коли деякі негативні характерні риси темпераменту стають ведучими; коли не переборена уроджена агресивність в індивідуальному розвитку особистості.

Необхідно враховувати комплексний і строго індивідуальний характер детермінант; створювати систему точної діагностики причин кожного відхилення від норм і на цій основі організувати індивідуальну і диференційовану роботу з кожним учнем, який має відхилення від норми. Можна говорити про заглиблене переосмислювання всієї системи виховної роботи на макро і мікро рівні, як і системи превентивної і корективно-виховної роботи.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бжежински З. Извън контрол. Глобален безпорядък в навечерието на ХХ век. С., 1994.
2. Большая Советская Энциклопедия. 3-е изд. Том 8, М., 1972.
3. Кинг А., Шнайдер Б. Първата глобална революция. Доклад на съвета на Римския клуб. – 1991. С., 1992.
- Печей А. Качеството човек. С., 1987.
4. Рангелова Е. Нравственна култура ученика. Минск. — 1998.

## ПРЕВЕНТИВНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО

*В статье рассматривается вклад выдающегося педагога в решение проблемы предупредительного воспитания учащихся, а именно: организацию психолого – педагогических условий профилактики употребления наркотических веществ, асоциальных действий и поведения школьников, а также путей осуществления досмотра и контроля за ними.*

*The outstanding teacher's contribution into the decision of the problem of attentive pupils' upbringing is considered in this article. It is the organization of psychologic – pedagogical conditions of preventive measures of using narcotics, asocial actions and pupils' behavior, and the ways of realization of examination and control as well.*

Вагомий внесок у профілактику наркогенних звичок та аморальної поведінки підлітків вніс вітчизняний педагог В.О.Сухомлинський, який розглядав превентивне виховання як цілісну систему підготовчих, попереджувальних та профілактичних дій педагога з метою запобігання негативних вчинків, звичок, рис характеру, поведінки підлітків та організації належного догляду за їх життєдіяльністю.

У педагогічній системі видатного вчителя знайшли своє відображення питання, пов'язані з попередженням фізичної, моральної, розумової та духовної занедбаності школярів. Різноманітні аспекти превентивного виховання зосереджені в працях вченого “Щоб душа не була пустою” (1965), “Важкі діти”, “Щоб танули крижинки” (1966), “Важкі долі”(1967), “Вмійте читати душу”, “Батьківська

педагогіка”(1968), “Лист молодому батькові”(1969), “Народження громадянина” (1970), “Як виховати справжню людину” (1975), “Розмова з молодим директором школи” (1982).

Основними положеннями методики превентивного виховання, за В.О.Сухомлинським, є: дослідження фізіології дітей; проникнення у внутрішній світ підлітків та вивчення їх психологічних особливостей; спостереження за впливом спадковості, середовища, виховання у формування соціальної спрямованості поведінки школяра; організація у сім’ї та школі профілактичних заходів з метою попередження протиправної поведінки дітей; створення психолого-педагогічних умов для належного догляду за діяльністю підлітків.

Підносячи ідею морального здоров’я дітей, природи, пізнання та праці, сільський учитель глибоко вивчав причини неуспішності учнів (слабке здоров’я, захворювання серцево-судинної системи, легень, шлунку, уповільнене мислення, кваліть рухів). Він прийшов до висновків:

- а) діти недостатньо часу перебувають на свіжому повітрі;
- б) фізіологічні порушення в організмі учнів є наслідком нездорового способу життя батьків та їх неправильного догляду за дітьми.

Першу причину В.О.Сухомлинський намагався усунути шляхом залучення дітей до природи та праці, розвиваючи їх розум та почуття, загартовуючи організм. Другу причину він ліквідував, організувавши педагогічний університет для батьків. Диференційно навчаючи, директор школи формував у батьків вміння вести здоровий спосіб життя, превентивно виховуючи своїх дітей. “Кожна людина, – говорив він, – найчутливіший і найнеобхідніший лікар для самого себе” [Сухомлинський В.О. Вибр. пед. тв.: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.3. – С.359].

Розуміючи роль сім'ї у вихованні повноцінної особистості, В.Сухомлинський наголошував на почутті відповідальності батьків за життя дітей, адже “найскладніша людська творчість – народження і виховання дітей” [Важкі долі. – М.: Знання, 1967. – С.5].

Навчаючи батьків спілкуватися з дітьми, бачити світ, красу, відчувати дитяче горе і радощі, спонукати і захоплювати, а не забороняти і вимагати, – педагог формував у них мистецтво бути батьками.

Впливаючи на підлітків, учитель облагороджував природне, анатомно - фізіологічне начало їх людського організму, велику увагу приділяв вихованню у школярів гідності, чистоти, благородних почуттів, ідеалу, самооцінки, тим самим олюднював їх інстинкти, щоб учні не перетворилися “в людиноподібних тварин, поведінкою яких керували б сліпі сили інстинктів” [3,357].

Проводячи з підлітками двічі на місяць бесіди про людину, педагог вів пропедевтику паління та вживання алкоголю, розповідав про згубний вплив на людину наркотичних засобів. Куріння стимулює збудження, приводить до поганих, осудливих вчинків. Нікотин “виводить з ладу” окремі групи клітин кори півкуль головного мозку. Педагог зауважував, що людина, яка палить у підлітковому віці, в сорок років буде страждати симптомами склерозу мозку. Жоден вихованець Сухомлинського не палив.

Розповідаючи підліткам про алкоголізм, педагог зазначав про те, що людина деградує, в неї знижується інтелект, емоційно-вольова сфера. Вживання алкоголю заважає розвитку людини, породжує розпущеність, знижує трудову активність, підриває здоров'я. Проводячи антиалкогольну освіту, вчитель використовував пам'ятку давньоруської культури “Притча про хміль”, в якій є такі рядки: “У питущої людини болить голова, тремтячі руки,

безсилля, погіршене мислення та зір, апатія, психоз, біла гарячка, галюцинації”.

В.О.Сухомлинський накреслив шляхи антиалкогольного виховання підлітків: проводити освіту серед учнів та батьків; домогтися у кожній сім'ї тверезого способу життя; організовувати змістовне, насичене духовністю, навчання та дозвілля підлітків.

Належну увагу педагог приділяв роботі з важкими дітьми, особливо з тими, у кого важкий характер. Свою роботу він будував за такими етапами:

1. Вивчення причин та мотивів конфлікту підлітка з самим собою та з оточуючими;
2. Визначення тих негативних рис дитини, які вже стали визначальними;
3. Здійснення психолого-педагогічної допомоги в організації життя школяра.

В арсеналі сільського вчителя були різноманітні методи, прийоми та форми роботи: відверті розмови, залучення до колективної праці, робота в живому кутку, відзначення шкільних свят, опікунство над молодшими школярами, вирощування квітів та дерев.

Педагог навчав дітей бути чутливими до чужого горя, переживаючи його як власне. З цією метою він залучав школярів до рятування птахів узимку, вирощування квітів та дерев, організації колективних справ.

Заслугою В.О.Сухомлинського, який розвивав ідеї А.С.Макаренка, є створення умов виховання школярів, а саме:

- а) психолого-педагогічного характеру, пов'язаного з вивченням анатомо-фізіологічних особливостей психічних явищ та духовного світу дитини, з орієнтацією на конкретну особистість, з піклуванням про людське оточення дитини. Вчитель дає пораду: не тиснути на волю дитини, що спілкується;

б) пропедевтичного характеру, що містить у собі створення атмосфери здорового способу життя, моральності, духовності, доброщирості, які не провокують дитину на самотність та бажання психотропними речовинами та наркогенними засобами зарадити нудьги та зневіри.

в) організаційного характеру (підтримати учня-курця чи учня-наркомана, створити атмосферу праці та творчості, впровадити самовиховання серед дітей-правопорушників, шляхом вивчення народних традицій та народного календаря формувати у школярів почуття впевненості у собі);

г) методичного характеру (вміння педагога вести етичну освіту, дбати про інтелект, належну мораль та змістовне дозвілля).

Проводячи бесіди з підлітками про людину, шкідливість наркогенних засобів (доречи, жоден школяр у Павлиші не палив), підготовку юнаків та дівчат до сімейного життя, В.О.Сухомлинський впливав на свідомість вихованців, домагаючись, щоб “моральні істини ставали дієвими і перетворювались в особистісні надбання” [5,229].

Дбаючи про ефективність превентивного виховання, павлишський учитель зосереджував пильну увагу на емоційну сферу вихованців: створював “атмосферу спільності благородних почуттів”, засобом творчої праці дбав про те, щоб “діти переживали творення радості, особистого щастя і гордості у зв’язку з цим” [3,292].

Залучаючи підлітків, схильних до шкідливих звичок та антиправної поведінки, до самоперевірки, самозагартування, турботи про менших, самоствердження у відносинах з іншими людьми, створення радостей трудового успіху [5,230;238;237], В.О.Сухомлинський формував у школярів діяльнісно-вольову активність.

Поєднання цих трьох параметрів дало змогу педагогу накреслити шляхи превентивного виховання, які є дієвими і сьогодні.



Одним із шляхів такого впливу на вихованців є глибоке вивчення педагогом “суперечностей отроцтва”. Так, у книзі “Народження громадянина” учитель виділяє дев’ять визначальних у житті підлітка суперечностей.

Аналізуючи суперечності підліткового віку, вчений наголошує на прагненні дітей до добра, ідеалу, самоствердження, реалізації їхніх бажань, знань, можливостей і невміння це здійснити через недостатній моральний досвід. Вчитель вводить термін “чесність із собою” [3,339]. Він дає поради педагогам – залучити підлітків до самоконтролю, який є важливою стороною самодисципліни.

Статистика свідчить, що більше 80% дорослих людей почали палити, вживати алкоголь чи наркотики у дитячому і підлітковому віці, коли ці звички легко формуються. У подальшому вони закріплюються, стають стійкими і їх важко перебороти. В той же час учнів легше переконати в згубному впливі куріння, алкоголю, наркотичних і токсичних речовин.

У попереджувальному вихованні необхідно мати чітке уявлення про причини, механізм та умови виникнення згубних звичок. Необхідно розібратися у причинах і мотивах формування цих звичок.

Основними причинами антисоціальних звичок учнів є наслідування, групування, реакція емансипації і та, що пов’язана з акселерацією.

Підлітки наслідують старших товаришів, батьків, копіюють житейські ситуації з кінофільмів, улюблених героїв.

Тенденція групування – тяга до ровесників, копіювання їх поведінки і залежність від них. Для деяких учнів думка їх компанії чи групи більше, ніж розмови і поведінка дорослих. Наслідуючи членів своєї групи, підлітки починають палити, пити, вживати наркотичні і токсичні препарати. Виникає своєрідна модель поведінки, яку диктують компанії ровесників. Реакція емансипації

проявляється у намаганні звільнитися з-під постійної опіки батьків і вчителів. Це пов'язане з прагненням самоутвердитись і невмінням це зробити [3,327]. При проведенні виховної роботи з такими учнями, на думку В.О.Сухомлинського, потрібен індивідуальний підхід і такт, щоб не викликати протилежних результатів [3,324].

Слід зазначити, що акселерація вносить дисгармонію у фізичний та психічний розвиток підлітка. Вони, намагаючись здаватись досить самостійними, починають палити, пити, вживати наркотики і це може привести до моральної деградації.

Суттєвим мотивом антисоціальних звичок підлітків може бути цікавість, намагання все пізнати, спробувати, не відстати від товаришів.

Залежно від конкретних умов і обставин для профілактики розвитку згубних звичок у підлітка можна використовувати різні методи та форми. Розглянемо проблеми самовиховання підлітків. В.О.Сухомлинський зауважив, що виховання учнів-підлітків нерідко нічим не відрізняється від виховання малюків. Всю увагу вихователь зосереджує на тому, щоб вкласти в голову підлітка якнайбільше знань про навколишній світ, наукових та моральних істин [5,229]. Тобто, підліток виступає як об'єкт виховання. Але ж засвоєні моральні істини стають надбанням, частиною душі, коли вони самостійно перетворені в особистості переконання.

Щоб не сталося, підліток повинен не лише пізнавати світ, всмоктуючи знання, як губка, а й пізнати самого себе, свій внутрішній світ, свої можливості.

Справжнє самопізнання – це завжди активна праця душі, пошук особистого життєвого ідеалу. Найголовніше – щоб “душа не була пустою”, щоб у серці утвердилася глибока віра в наші святині, а високі моральні принципи стали єдиним дороговказом у житті.

Як можна цього досягти?

В.О.Сухомлинський наголошував, що школа (педагогічний та учнівський колективи), дитячі організації, сьогодні ж – різні клуби за інтересами, організатори дозвілля, ДКЦи прагнуть як надійніше організувати життя підлітка, що схоже на прагнення міцніше взяти його за руку й не відпустити від себе, побоюючись, щоб він не вчинив негідного вчинку [5,231]. І в цьому педагог бачив прояв байдужості у ставленні до особистості підлітка. Він зауважував, що така опіка не є вихованням, справжнє виховання те, яке спонукає до самовиховання. І тут педагог чітко окреслив кілька основних шляхів самовиховання підлітка:

1. Перемога самого себе, своїх недоліків (лідарства, недбалства) і якщо це вдається, людина починає критично ставитись до себе. А з цього починається самодисципліна.

2. Читання, але не поверхневе, а глибоке, яке дає “їжу мозку, живить думку”. “Кімната думки” у Павлишській школі дозволяла учням після прочитання книги побути на самоті, подумати, обміркувати. Підліток порівнював себе з героями щойно прочитаної книги. “Порівняння, вимірювання самого себе певною мірою, – на думку вченого, – це і є самовиховання” [5,235].

3. Праця, як засіб самоствердження людини, стає справжнім вихователем, коли вона є улюбленою і дає змогу реалізуватись у ній, відчути радість від своєї праці, гордість, усвідомити власну необхідність. В.О.Сухомлинський практикував такий вид діяльності учнів, як праця підлітка разом з малюками: підліток відчував свою відповідальність, значимість, мав змогу реалізувати свої можливості.

4. Почуття власної гідності та честі є, на думку педагога, духовним стержнем особистості і виховується завдяки тому, що людина бачить сама себе – свою майстерність, творчість – у наслідках своєї праці, у творінні рук своїх, своєї думки.

Праця (улюблена) – це водночас і джерело вимогливості до самого себе. Радість трудового успіху В.О.Сухомлинський, виліковує підлітка від дитячої безпорадності і споживацького настрою.

5. Дружба з малюками – дуже важливий аспект виховання моральної самосвідомості, відповідальності та обов'язку.

6. Духовна діяльність – це активне зусилля особистості для того, щоб моральні багатства суспільства – політичні, моральні та естетичні ідеї, погляди, ідеали, переконання стали ... “внутрішніми цінностями людини, нормами і правилами її поведінки у взаєминах з іншими людьми” [5,250].

Отже, найскладніше завдання вихователя, на думку педагога, – це домогтися, щоб почалася внутрішня духовна діяльність підлітка, щоб він бачив і пізнав себе.

Таким чином, В.О.Сухомлинський превентивне виховання школярів розглядав як систему профілактики з метою запобігання занедбаності у вихованні. Вчений створив методiku превентивного виховання (запобігав вживання школярами наркогенних речовин, обґрунтував роботу з “нестандартними” учнями, створив умови та накреслив шляхи попереджувального виховання, яке зараз є актуальним у формуванні громадянина України).

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Левочко І.В. Система превентивного виховання у спадщині А.С.Макаренка – В зб.: А.С.Макаренко – видатний педагог ХХ століття: Матеріали Міжнародної науково – практичної конференції 12 – 14 березня 1998 р. – Полтава: Пед. ін-т, 1999. – С.163 – 166.
2. Оржеховська В.М. Попередження шкідливих звичок у підлітків. – К.: Вища школа, 1997. – С.15 – 17.
3. Сухомлинський В.О. Важкі долі. – М.: Знання, 1967. – С.5.

4. Сухомлинський В.О. Виховання і самовиховання. – Вибр. тв.: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.5. – С.324, 327, 339, 357, 359.
5. Сухомлинський В.О. Народний учитель. – Вибр. тв.: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1997. – Т.5. – С.250.

В.Н.Ликов

## ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНІВ ОСВОЄННЯ ШКОЛЯРАМИ ФОЛЬКЛОРУ ЯК ПЕРШООСНОВИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

*В статье на основе опытной работы среди учащихся и учителей трех областей Украины определены уровни усвоения школьниками фольклора, их показатели, критерии и признаки, что является важнейшим условием повышения национального самосознания учащихся.*

*In this article on the basis of the experimental work among pupils and teachers from three regions of Ukraine the levels of assimilation of folklore, the indexes, criteria and features of the given levels are determined. It is an important condition of the increasing of the national self-identification of pupils.*

Сутність народної педагогіки є виховний досвід народу, в якому синтезована народна мудрість, мораль, національні та загальнолюдські цінності. Фольклор конденсує у собі знання про людину, її внутрішній світ та зовнішні прояви, про родину, повчання та научування з метою виховання національно зорієнтованої людини-громадянина,

патріота, який увібрав у собі достойні якості та риси народного ідеалу [3,115].

Важливою умовою підвищення ефективності сучасного виховання школярів є визначення рівня їх національної вихованості, а саме: формування національної свідомості, яка немислима без самоповаги свого “Я”, роду, історії, культури народу (в тому числі й фольклору) та самопізнання; розвинутого патріотизму та обов'язку у виконанні громадських норм, реалізації відповідних якостей, оцінок та умінь.

За ствердженням К.І.Чорної патріотизм є “духовною цінністю молодих громадян України, бо він нерозривно пов'язаний з національною самосвідомістю, однією із ознак якої є уміння осмислити історію, культуру, звичаї, обряди, символіку свого народу” [7,209].

Дослідивши, як сучасні школярі ставляться до Батьківщини, національної свідомості та пізнання, названий автор приходять до висновків: тільки 7% школярів вивчення культури народу та національну свідомість людини визнають як цінність; 17% респондентів визнають формування у них самопізнання, самовдосконалення та самореалізації, що узагальнює ставлення до Батьківщини як до цінності.

Як бачимо, школярі мають низький рівень національної вихованості.

Дослідження В.І.Каюкова [2,13] свідчить, що 20% школярів мають високий рівень сформованості патріотизму, а 33,4% — не досить високий. Це наводить нас на думку про те, що патріотизм (в тому числі фольклорна вихованість, національна сформованість) сам по собі формуватися не буде.

Ми поставили мету — дослідити рівень освоєння школярами фольклору як першооснови народної педагогіки.

За М.І.Монаховим [5,55;68], важливим у дослідженні рівнів сформованості будь-якої якості є визначення показника (типової або специфічної якості), критеріїв (зразків, еталонів,



основ для оцінювання ступеню відповідності досягнутого результату передбачуваним меті) та ознак (конкретних та типових проявів однієї з сторін або рис якості, які розкривають показник із інтелектуальної, емоційної та вольової сторін).

Показником рівня освоєння школярами фольклору є, на нашу думку, така комплексна якість як патріотизм, який синтезує громадянськість (за В.О.Сухомлинським, — це “пристрасть людини серця”) [6,430]; національну активність із самосвідомістю; гуманізм; працелюбність; всебічний розвиток.

Критерієм освоєння школярами фольклору є:

- а) знання фольклору як вияву історії, роду, нації, мови, культури народу;
- б) любов та бережливе ставлення до народної мудрості, моралі та народної творчості;
- в) участь у фольклорних експедиціях, гуртках, клубах, вечорах з метою вивчення традицій, свят, звичаїв, обрядів та їх дотримання.

Ознаками освоєння фольклору є: його усвідомлення; вміння дати йому моральну оцінку; дієва участь у його вивченні та використанні [4,45].

Дослідження проводилося серед школярів 5-х – 11-х класів трьох областей України (Кіровоградської, Тернопільської, Закарпатської). Охоплено 20 шкіл, біля 700 учнів, вивчено досвід роботи 40 вчителів.

Нашими респондентами були педагоги та школярі Кіровоградщини: Олександрівського, Компаніївського, Бобринецького, Кіровоградського районів та ЗОШ № 18, 21, 24, 26, 31 міста Кіровограда (всього 357 осіб); Тернопільщини — Озерянської ЗОШ Борщівського та Давидківської ЗОШ Чортківського районів (біля 160 осіб); Закарпаття — ЗОШ м.Іршави, Дунковицької ЗОШ Іршавського району та Руськопільської ЗОШ Тячівського району (147 чоловік).

Ми ставили за мету вивчити, як школярі розуміють сутність фольклору та як обізнані із жанрами народної мудрості, дослідити фольклорну атмосферу у школі та родині.

Для кількісно-якісного визначення рівнів освоєння школярами фольклору ми використали методи: експертних оцінок, визначення середніх значень, вияву процентних відношень; анкетування, тестування, домашнього опису школярами фольклорної атмосфери, вивчення досвіду роботи вчителів з фольклорного виховання учнів, упровадження в школі народного календаря та нетрадиційних форм організації фольклорного виховання.

Розкриваючи поняття “народна мудрість”, учні 5 – 8-х класів (35%) сходилися у думці, що “це знання про народ” (Ольга А.), “досвід поколінь” (Марина Р.). 40% відповідей школярів 9-х – 11-х класів були такими, які глибше розкрили виховну сутність фольклору (“Народна мудрість — це повчання людини”, Інна П.).

40% учнів середнього шкільного віку та понад половини старшокласників відмітили, що народна мудрість розкриває “історію життя”, “повчання людей”, “вчить мислити, спостерігати”, “виховує маси”.

Учні недостатньо обізнані з жанрами фольклору: найчастіше називають приказки, загадки, пісні, казки; рідко — ігри, скоромовки, думи, примовки, замовляння, анекдоти; зовсім не називають каламбури, вітання, оповідання, лічилки, прозивалки.

90% школярам 5-х – 8-х класів та 60% старшокласникам подобається фольклор. Вони пишуть: “Через прислів'я та приказки ми пізнаємо світ” (Назар Д., 8 кл.); “Народна мудрість формує етикет, людські цінності” (Людмила Л., 11 кл.).

На питання про роль фольклору у розвитку людини більш змістовними були старшокласники, половина яких відповіла: “Фольклор допомагає нам пізнати навколишній

світ” (Ярослав Б., 10 кл.); “Вчить образно та лаконічно виразити свою думку” (Гелена П., 11 кл.); “Впливає на загальний розвиток людини” (Світлана Б., 9 кл.).

Таким чином, 40% старшокласників та більш третини учнів 5-х – 8-х класів розкрили сутність поняття народна мудрість, понад 60% розуміє роль фольклору у розвитку людини. Шану до народної мудрості більше виявляють учні середнього шкільного віку.

Нас цікавило, як школярі обізнані з такими жанрами фольклору, як: прислів'я та приказки, загадки, пісні, казки, легенди та перекази, анекдоти, ігри, примовки.

Майже половина старшокласників Кіровоградщини добре обізнана з прислів'ями і понад 60% — з приказками (“Це — витвір народу, через який іде пізнання істини”, Руслан П., 11 кл.).

77% школярів знає загадки: “Вони розкривають морально-етичні народні цінності” (Оксана К., 10 кл.). Понад 50% учнів люблять і знають народні пісні, хоч в деяких міських школах динаміка захоплення йде від 23 до 90%. Народні казки знає 66% учнів, легенди та анекдоти — 70%. Розповсюджені серед школярів 9-х – 11-х класів народні ігри (53%) та прикмети (30%).

Учням 5-х – 8-х класів (80%) подобається казка: “Вона дивує, захоплює” (Олена П., 5 кл.); “Люблю переживати за героїв” (Таня Л., 6 кл.). Загадки знає 70% школярів, народні пісні — 65%, хоч у деяких школах третина учнів має негативне ставлення до неї, а 14% — нейтральне.

Половина школярів знає прислів'я та приказки, третина — легенди та перекази. 90% учнів середнього шкільного віку захоплюються народною грою. В ЗОШ № 21 м. Кіровограда біля 95% школярам подобається народна гра, 90% — гуртовий спів, 98% учнів — конкурс козацької пісні, строю та примовки.

Шляхом визначення середніх значень ми констатуємо: понад 50% старшокласників Кіровоградщини знають жанри фольклору, а 70% учнів краще за інші жанри знає загадку, легенду, анекдот. 65% учнів середнього шкільного віку знає жанри фольклору, а понад 70% найкраще знає казку, загадку, пісню.

Отже, школярі Тернопільської області (77,3% старшокласників та 68,3% учнів середнього шкільного віку) знають жанри фольклору. Перша група найкраще знає пісню, прислів'я, приказку, анекдот, загадку, друга — пісню та казку.

Школярі Тернопільщини виявили найкращі знання прислів'їв та приказок (86% старшокласників та 60% учнів 5-х – 8-х класів), що стосується людини, її мудрості, якостей, видів діяльності та пір року. 70% учнів 9-х – 11-х класів та 60% школярів середнього шкільного віку добре обізнані із загадками, пов'язаними із побутом, рослинним і тваринним світом та природними явищами.

Народна пісня для школярів є одним із найулюбленіших жанрів: 60% учнів знає родинно-побутові пісні; 40% — історичні (“Синій вітер”, “Під високим замком”, “Гей, Січ іде”). Старшокласники майже не називають календарно-обрядові пісні.

68% старшокласників та 80% учнів 5-х – 8-х класів називають казки свого регіону та чарівні казки. Учні недостатньо знають історичні казки.

Підлітки називають від 2 до 4 легенд та переказів (“Легенда про калину”, “Довбуш”, “Про створення Києва”, “Легенда про щастя”), а старшокласники — від 5 до 12: історичної тематики (85%); свого регіону (46%); про давнину (40%); про кохання (38,5%). Типовими є: “Сосна Гайдамацька”, “Тернопіль”, “Срібне озеро”, “Річка Либідь”, “Скеля кохання”.

Тільки 60% учнів середнього шкільного віку та 80% школярів-старшокласників знають народні анекдоти: про розум, кмітливість, удачу — 66%; навчання та освіти — 18%; тваринний світ — 16%.

Учні Закарпаття найкраще обізнані з народною піснею. Для дітей 5-х – 8-х класів типовими є: “Ой, Марічка...”, “Тече вода коло млина”, “Ой чорна я си чорна”; для старшокласників — “Чорні очі”, “Роксолана”, “Ой шля, шля...”, “Ой файна я си файна”, “Висить ябко, висить...”.

Діти середнього шкільного віку люблять казки (80%), де типовими є “Вівчар та царівна”, “Вірна циганочка”, “Три собаки”, а також загадки (70%), прислів'я (40%); для старшокласників — казка (50%), загадка (30%), прислів'я (60%). Знання народних ігор, дум та легенд обмежені.

Для 30% старшокласників улюбленими є народні ігри, хоч від 17% до 47% школярів називають ігри молодшого віку (“Ціци”, “Козла на водопій”, “Колодязь”).

Понад 50% школярів 9-х – 11-х класів знає примовки (“Місячку – новачеку”, “Оленко Божа, полети до Бога”, “Місяцю”, “Зуб”).

Отже, 72,5% учнів 5-х – 8-х класів і 53,6% старшокласників обізнані із жанрами фольклору. Найпопулярнішими серед першої групи учнів є пісня, казка, загадка, серед другої — пісня, прислів'я, приказка, примовка.

Для визначення фольклорної атмосфери у школі серед учнів та вчителів ми провели тести, які дали змогу констатувати про роль народного календаря, традицій, звичаїв та обрядів у підвищенні рівня освоєння школярами фольклору.

Учні Кіровоградщини серед свят народного календаря на перше місце ставлять новорічні свята (75% відповідей), на друге місце — заходи, пов'язані з використанням фольклору (62%): вечір “Смійтеся на здоров'я”, вечорниці, конкурс

національних страв, козацькі забави, “весела” перерва, виступи фольклорних колективів.

Популярні серед школярів форми виховної роботи, які втілюють в життя вчителі В.І.Каюков, Л.М.Чайкіна, І.М.Зантарія, М.М.Фощій, К.В.Ентова, а саме: “вертеп” на уроці, день “чарівних слів”, колективне малювання казок Павлиша, свято Мінерви, відкриття театрального кафе “Роксолана”.

Школярі хотіли б бути учасниками дійств, пов’язаних з фольклором (75% відповідей), записатися до гуртка сопілкарів, бандуристів (20%), брати участь у конкурсах письмових робіт з тем фольклору (5%).

Отже, більше половини учнів Кіровоградщини осмислюють та використовують фольклор, а 75% хотіли б використовувати нетрадиційні форми організації фольклорного виховання.

Школярі Тернопільщини (80%) серед виховних годин на перше місце віднесли літературні вечори, присвячені пам’ятним датам національних письменників. Вчителі В.Я.Окриник, І.А.Совак, Г.В.Чомко, В.М.Дмитрик, О.Р.Жара проводять свято “День незалежності України”, виставки квітів, інсценізують свята Андрія та Меланки, Миколая, організовують вечорниці, формуючи у дітей любов до народних свят та обрядів.

40% респондентів хотіли б побувати на нетрадиційних фольклорних дійствах: зустрічі з членами УПА; урочистостях, присвячених річниці села; турнірі “Літературна та народна казка”; конкурсі “Авторська загадка”.

70% школярів Закарпаття позитивно оцінюють вечори “Червона калина”, закарпатські вечорниці, обряд “Проводи вівчарів на полонину”, День лісоруба, фольклорний фестиваль музик села.

Вчителі Я.В.Дубей, М.В.Пантьо, Р.М.Микицей залучають школярів до написання творів “Руське поле на



Україні”, “Легенди мого села”, “Пісня – душа народу”, “Історія краю у народних переказах”.

Більше половини школярів зацікавлені у проведенні нетрадиційних фольклорних вечорів (сюжетного танцю, анекдоту, народних забавлянок), конкурсів (авторської казки, виконавців народної музики), турнірів (гри, знавців коломиенок).

З метою дослідження впливу фольклору на школярів було запропоновано їм зробити домашній опис “Фольклор у родинному вихованні”. Нас цікавило: які жанри фольклору найбільш популярні в родині; хто з членів родини має на дітей найбільший вплив.

У 70% родин школярів цінують пісню, бо вона “символ людини”, “образно оспівує життя”; 50% — прислів’я та приказки, бо в них “свята правда”, “вони вчать чемності та порядності”; 40% — легенди та перекази; 30% — казки та загадки; 23% — народні анекдоти; 10% — прикмети.

Найвпливовішими носіями народної мудрості, на думку школярів, є: мати – 80% відповідей; бабуся – 60%; батько – 30%; дідусь – 10%; інші члени родини – 7%.

Таким чином, фольклор у родині — добрий помічник школи у вихованні національно свідомої людини.

Дослідження розуміння та оцінки школярами сутності фольклору, їх усвідомлення змісту жанрів фольклору, вивчення фольклорної атмосфери у школі та родині, виявлення резервів фольклорного виховання дали нам змогу визначити три рівні освоєння школярами фольклору:

- високий, що характеризується проявом від 75% і більше всіх ознак освоєння фольклору (усвідомлення, оцінювання та практичної реалізації);
- середній, де наявна половина або більше ознак відповідного показника;

– низький, що відрізняє прояв менш 50% ознак від загальної кількості, які розкривають сутність критерію, або їх відсутність.

Найкраще усвідомили фольклор школярі Закарпаття. Понад третини учнів Кіровоградщини та біля третини школярів Тернопільщини мають низький рівень усвідомлення фольклору.

Респонденти дають високу оцінку фольклорним вечорам, святам та обрядам: Закарпаття – 75%; Тернопільщини – 65%; Кіровоградщини – 50%. Більше половини учнів хотіли б бути учасниками нетрадиційних форм організації фольклорного виховання, запропонованих нами.

Використання фольклору у школі та родині, крім шкіл Закарпаття, потребує удосконалення. Половина дітей Кіровоградщини та третина учнів Тернопільщини не використовують або недостатньо використовують фольклор.

В таб.1 показана узагальнена числова характеристика визначення рівнів освоєння фольклору школярами трьох областей України.

Таблиця 1

### ЧИСЛОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ ОСВОЄННЯ ШКОЛЯРАМИ ФОЛЬКЛОРУ

Область	Рівні	Високий	Середній	Низький
Кіровоградщина		29	37	34
Тернопільщина		41	38	21
Закарпаття		47	44	9
Середнє значення		39	39,6	21,4

Отже, понад 90% школярів Закарпаття, біля 80% – Тернопільщини та майже 70% – Кіровоградщини мають

високий та середній рівень освоєння фольклору (в середньому – 78,6%). Понад третини учнів Кіровоградщини потребують серйозної уваги у формуванні національної свідомості засобом фольклору як першооснови народної педагогіки.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бик А.С., Ликов В.Н. Фольклорне виховання школярів / Другі Всеукр. Сухомлинські читання. В.О.Сухомлинський і сучасна школа. — Луцьк, 1994. — с. 76-80.
2. Каюков В.І. Патріотичне виховання учнів загальноосвітньої школи на героїчних традиціях українського народу / Автореф. дис. канд. пед. наук. — Кіровоград, 1996. — 24 с.
3. Ликов В.Н. Виховання школярів на етичних цінностях народу в спадщині В.О.Сухомлинського // Цінності освіти і виховання: Наук. - метод. зб. / за заг. ред. О.В.Сухомлинської. — К.: АПН України. Центр інф. та докум. Ради Європи в Україні, 1997. — с. 113-116.
4. Ликов В.Н. Методика дослідження вихованості школярів: показники, критерії, ознаки / Виховання обов'язку у підлітків у позашкільних закладах: Дис. ... канд. пед. наук. — К.: КДУ, 1988. — с. 40-50.
5. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика / Опыт экспериментального исследования. — М.: Педагогика, 1981. — 144с.
6. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. — Вибр.тв.: в 5-ти т. — К.: Рад. Школа, 1996. — т. 1. — с.430.
7. Чорна К.І. Патріотизм – духовна цінність молодих громадян України // Цінності освіти і виховання / За ред. О.В.Сухомлинської. — К.: 1997. — с.209-212.

## ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУКУПНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛИ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ

*В роботі охарактеризована система совместной воспитательной деятельности школы и внешкольных учреждений, вычленены ее основные направления и выявлены тенденции развития процесса. Раскрыты потенциальные возможности и условия реализации индивидуальных психофизических и социальных потребностей личности, что развивается, ее творческий потенциал, социально значащие качества.*

*The system of joint educational activity of school and extraschool establishments have characterized in this work. The main direction gave off and the most significant tendencies of process development are discovered. The potential possibilities and conditions of individual psychophysical realization and social needs of person are revealed.*

Позашкільні заклади разом зі школою покликані направити інтегративні зусилля на організаційно-масову та навчально-виховну роботу з учнями в позаурочний час.

Школа і позашкільні заклади являють собою органічно зв'язані компоненти системи виховання. Свою діяльність вони здійснюють виходячи із загальних цілей, завдань та принципів. Функціональна роль шкіл і позашкільних закладів найбільш повно розкривається у процесі дослідження типології їх виховної діяльності. Тип виховної діяльності – це сукупність основних властивостей процесів педагогічного управління і діяльності вихованців. Під “шкільним” та “позашкільним” розуміються два типи виховної діяльності,

відповідно два способи її організації. “Шкільний тип” виховання передбачає, по-перше, запровадження варіативного навчання учнів з урахуванням їхніх освітніх і життєвих потреб, соціально-культурних умов життя, що вимагає обов’язковий мінімум знань, умінь, навичок, морально-етичних якостей, що сприяють соціальному прогресу суспільства. По-друге, систематичне, послідовне здійснення навчально-виховного процесу у довільно стабільних формах. По-третє, діяльність школи обмежується часовими рамками, що визначаються суспільством.

“Позашкільний тип” виховання характеризується виходячи із провідної ролі школи в освіті та вихованні молоді. Реалізуючі принцип додатковості у вихованні, позашкільні заклади мають більше можливості у варіантності програм діяльності з урахуванням індивідуальних інтересів, здібностей, рівня розвитку дитини, економічних умов району; позашкільний тип виховання ґрунтується на добровільності участі дітей у виховному процесі, на вільному виборі ними занять, організованих форм та видів діяльності. У позашкільному типі виховання тривалість виховного процесу не регламентується рамками навчального року [1].

Аналіз показав, що основні напрямки змісту діяльності позашкільних закладів складаються під впливом тих соціальних вимог, які пред’являються до школи. Доповнюючи, розширяючи, поглиблюючи впливи школи на дитину, позашкільні заклади виконують єдине зі школою завдання. Вичленені напрямки діяльності позашкільних закладів являються по суті і напрямками сукупної виховної діяльності школи та позашкільних закладів [2].

На сьогоднішньому етапі необхідне якісне оновлення діяльності позашкільних закладів. Воно можливе при одержанні таких основних організаційно-педагогічних умов:

1. Оновлення принципів, змісту, форм і методів позашкільної роботи, що передбачає:

а) широке висвітлення й рекламування можливостей, результатів і перспектив діяльності позашкільних закладів, досягнень їх вихованців та випускників;

б) співробітництво в діяльності школи та позашкільних закладів, розширення і зміцнення зв'язку із сім'єю, співробітництва і координацією спільної діяльності з іншими позашкільними центрами культури.

2. Соціальна і духовна підтримка діяльності позашкільних закладів, яка полягає у:

а) подоланні відомчої роз'єднаності, комерційних настроїв та розкладаючого впливу засобів масової інформації на підростаюче покоління, зумовлених поширенням негативних проявів масової культури;

б) піднесенні духовно-художнього та інтелектуального рівня програм радіо, телебачення, поліпшенні змісту періодичної дитячої та юнацької преси, книговидань, театральних вистав, інших видів мистецтва для дітей і молоді.

Головними завданнями школи та позашкільних закладів у відповідності до потреб дітей, батьків, замовлення суспільства і держави є:

а) створення умов для гармонійного розвитку особистості, задоволення всебічних потреб у додатковій освіті в сфері наукової, технічної, художньої, декоративно-прикладної творчості, еколого-натуралістичній, туристсько-краєзнавчій, фізкультурно-оздоровчій, військово-патріотичній та інших видах діяльності, організації дозвілля дітей та учнівської молоді;

б) створення системи пошуку, розвитку, підтримки юних талантів і обдарувань для формування творчої та наукової еліти у різних галузях суспільного життя, стимулювання творчого самовдосконалення дітей та учнівської молоді;



в) формування в учнів та молоді національної самосвідомості, активної громадянської позиції;

г) задоволення потреб учнівської молоді у професійному самовизначенні відповідно до інтересів та здібностей [3].

Під сукупною виховною діяльністю ми розуміємо цілісний взаємозв'язок різноманітних сторін виховної діяльності шкіл і позашкільних закладів, яка виступає в якості обов'язкової умови оптимальної організації процесу розвитку та організації особистості учня.

Сукупна виховна діяльність є цілеспрямованою і планомірною системою дій шкільного та позашкільного колективів для повноцінного використання вільного часу школярів і організації доцільного режиму навчання, праці, відпочинку, дозвілля та громадсько-корисної діяльності, виявлення різносторонніх інтересів учнів, розвитку їх здібностей, талантів, обдаровань, самостійності, ініціативи, творчої активності.

Суть процесу сукупної виховної діяльності школи і позашкільних закладів заключається у взаємній доповнювальності, розширенні та поглибленні впливу цих виховних інститутів на дитину, з метою розвитку її моральних якостей, загальнолюдських духовних та національних цінностей, розвитку інтересів, здібностей, творчих задатків. Враховуючи провідну роль школи у процесі розвитку та регуляції особистості учнів, позашкільні заклади являються важливим фактором в організації вільного часу школярів, а також засобом організаційно-масової роботи у мікрорайоні.

Склад сукупної виховної діяльності, на нашу думку, визначається відношеннями між відповідними інститутами, що склалися. Такими являються відношення субординації, відношення творчої співдружності. Відношення субординації визначаються керівною роллю одного колективу по

відношенню до другого у процесі виховної діяльності. Так, наприклад, в процесі озброєння підростаючого покоління системою знань, умінь, навичок, головною детермінантою розвитку і регуляцією особистості дитини школа виконує головну роль. Тоді як позашкільні заклади мають основне значення в організаційно-масовій роботі. Відношення координації спрямовані на досягнення узгодженості виховних дій школи і позашкільних закладів в області позакласної виховної роботи. Відношення творчої співдружності школи і позашкільних закладів проявляється у всіх напрямках їх сукупної діяльності та характеризує ефективність цього процесу.

Багаторічні спостереження переконують, що результат сукупної виховної діяльності школи і позашкільних закладів, багатство їх відношень знаходяться у залежності від досягнутого рівня зрілості кожного із взаємодіючих колективів. Удосконалення виховних відношень, що відбивають запити громадянського розвитку, складають реальну діалективу педагогічного процесу.

Взаємодія позашкільних центрів та шкіл різного типу викликає потребу у науково обгрунтованих рекомендаціях, теоретичних дослідженнях щодо видів компенсаторної допомоги одне одному у процесі виховання, а також встановлення педагогічно доцільних відносин, що ґрунтуються на взаєморозумінні, взаємоповазі, взаємодоповненні і піклуванні про повноцінний розвиток дітей та підлітків, учнівської молоді.

Розв'язання проблеми взаємодії школи і позашкільного закладу стало об'єктивною необхідністю і зумовлено потребами як суспільства цілому, так і особистості, що розвивається зокрема. Така взаємодія може реалізуватися в інтеграції та диференціації виховних сил, у суспільному плануванні, проведенні масових форм дозвілля, аналізі й прогнозуванні ефективних методів позакласної і позашкільної

роботи, створенні особистісних або персональних програмних карт творчого розвитку школяра, тощо.

Як показують спостереження, привабливими для сучасних старшокласників є найрізноманітніші організаційні форми. Так, поряд з традиційними гуртками, клубами, секціями, їх цікавлять асоціації, малі підприємства, дитячі кооперативи, позашкільні семінарії, академії духовності, тощо.

Поділ форм занять за ступенями їх привабливості й важливості свідчить, що старшокласники і випускники позашкільних закладів віддають перевагу колективним формам організації гурткової роботи, які вимагають активної самостійності і творчої діяльності та надають можливості для оцінювання, випробовування знань, умінь, навичок, характеру з позицій гуманізації взаємостосунків між учнями та вчителями і вихованцями.

Ті норми спілкування, які протягом тривалого часу панували як у школі, так і в позашкільних закладах привели лише до хронічної втомлюваності, інертності, бездуховності, психічних розладів, фізичних недугів і хвороб, проявів агресивності та жорстокості, що не обминули ні вчителів, ні учнів.

Досвід роботи кращих педагогів позашкільних закладів міста свідчать про те, що висока педагогічна майстерність і глибоке знання психологічних особливостей віку старших вихованців, уміла організація діяльності дитячого (юнацького) колективу сприяють успішному формуванню морально-психологічного обличчя школяра, його активної соціальної зрілості. Більшість керівників гуртків уміло використовують навчальний матеріал, не нав'язують шаблонного рішення, розвивають самостійність мислення, спрямовуючи тим самим своїх вихованців на пошуки нестандартних шляхів, підходів. Вони не навантажують пам'ять дітей, як це буває в школі, а звертають особливу

увагу на розвиток кмітливості, активності, винахідливості й пошук творчих рішень, тобто не те, що в навчальному процесі деколи гальмується; помічають і підтримують будь-який, навіть незначний успіх, що зумовлює такі позитивні й необхідні, особливо у дитячі та юнацькі роки, емоції, як радість, оптимізм, упевненість у майбутньому, задоволеність, самоповага і відчуття власної гідності. Встановлений діловий контакт із педагогом, таким чином, переходить у тісний духовний зв'язок і взаєморозуміння.

Радість спілкування, зацікавленість у заняттях утримують гуртківців від антисоціальних проявів, усамітнення, сприяють розвитку високого рівня соціального мислення, що на наш погляд, є значно важливішим й складнішим, ніж просто технічне або гуманітарне мислення, яке формується в сучасних школах, коледжах, гімназіях та ліцеях.

Дані соціологічного опитування виявили унікальні можливості взаємозв'язку школи та позашкільних закладів щодо соціалізації і розвитку та регуляції особистості учня.

Аналіз одержаних даних про можливості й особливості взаємозв'язку школи та позашкільних закладів в роботі з розвитку і регуляції особистості учня дає змогу зробити висновок про те, що їхні вихованці на перше місце ставлять “радість спілкування в колективі однодумців, об'єднаних спільною справою, єдиними інтересами й захопленнями”, що створює можливість вільнішого й активнішого прояву індивідуальності кожного в невимушеному різнобічному спілкуванні з ровесниками й дорослими.

На друге місце ставлять особистість учителя, керівника гуртка, можливість духовної єдності та взаєморозуміння, особистий приклад старшого товариша, його захопленість, ерудицію, людські якості. Серед них насаперед відмічають “доброзичливість”, “зацікавленість

тобою як самобутньою особистістю”, “відсутність диктату, грубощів і нетактовності у спілкуванні”.

Учителі та класні керівники на перше місце ставлять організацію цікавого і змістовного дозвілля, що “відволікає від вулиці”, вчить берегти час, дисциплінує”, розширює кругозір, навчає конкретної справи, що “сприяє поліпшенню навчання у школі”. Друге місце займають великі можливості розвинути індивідуальні нахили”, “масштабність діяльності для самоствердження особистості”, що сприяє вихованню самостійності, цілеспрямованості.

Педагоги позашкільних закладів підкреслюють, що взаємозв'язок школи та позашкільних закладів дає хороші результати”... за умови добре організованої навчально-виховної роботи”. На перше місце керівники гуртків ставлять можливості учнів реалізувати свої здібності у колективі ровесників, які “захоплені спільними інтересами і цілями, коли вони займаються улюбленою справою”, що “істотно позначається на виборі професії”. Друге місце – різноманітність форм спілкування і виховання.

Як бачимо, кожна соціальна група оцінює можливості шкільних та позашкільних закладів у їх взаємозв'язку зі своїх життєвих позицій, що цілком зрозуміло.

За даними анкетування учнів в 2000 р. на запитання “Чи позначилися заняття в школі та позашкільних закладах на Вашій життєвій позиції, світогляді, переконаннях?” 87,5% респондентів дали ствердну відповідь. Вони також відзначили, що школи та позашкільні заклади навчили їх жити і працювати в колективі, завдяки чому зросла відповідальність і вимогливість до себе та інших, розширився кругозір, з'явилася впевненість, організованість. Все це виключало можливість байдикування, сприяло зростанню самосвідомості й наполегливості, прагненню до активної діяльності, формуванню ідейної переконливості, життєвої позиції.

Слід відмітити, що діяльність позашкільних закладів має яскраво виражену особливість та специфіку впливу на розвиток підростаючої особистості. Це добровільність і право вибору занять, різноманітність, свобода й альтернативність спілкування як з однолітками, так і з педагогами, керівниками гуртків і секцій; диференціація за інтересами і захопленнями у тому виді діяльності, який приваблює; унікальні можливості інтелектуального та духовного становлення; відповідна матеріальна база для позашкільних занять, а також методична спрямованість працівників позашкільних закладів на урахування специфіки гурткової і масової позашкільної роботи, тощо. Позашкільні заклади допомагають розкріпатися, стати більш товариськими, активними, зрозуміти реальне життя.

Останнім часом поширилися трудові дитячі кооперативи, неформальні молодіжні об'єднання різних напрямків (етичні, екологічні, соціокультурні та ін.), а також творчі об'єднання учнівської молоді, малі академії наук, академії духовності, народних мистецтв, університети народознавства, аматорські об'єднання за інтересами тощо.

Сучасний школяр рано дорослішає як в фізіологічному, так і в громадському плані, що викликає основні суперечності цього вікового періоду: з одного боку, глибока і рання проінформованість завдяки засобам масової інформації, прагнення до автономності й самостійного заробітку, бажання якомога швидше самоствердитися серед ровесників, бути на "рівних" з дорослими, а з другого – потреба у підтримці, турботі і розумінні дорослих, невміння розібратись у своїх проблемах. Цьому віку притаманне романтичне і разом з тим критичне сприйняття дійсності, завищена самооцінка та відчуття невпевненості, прагнення встигнути все зробити і невміння розподілити свої сили і час, брак знань, тощо. Превалюють інтереси, що стосуються сучасної музики, моди, спорту, статевих відносин. У молодіжному середовищі



спостерігаються різке зниження духовності й спад соціальної активності, нігілізм, цинізм й несприйняття загальнолюдських цінностей, глибока егоїстичність, душевна черствість, культ насильства, містики, споживацтва, порнографії, психосоматичних і психічних захворювань, самогубств та спроб самогубств (суїцидальними думками і поведінкою) [3].

Взаємозв'язок школи та позашкільних закладів, як підтверджує досвід роботи, дає позитивні результати тоді, коли реалізуються такі основні принципи розвиваючого виховання: інтелектуально-моральна й суспільно-корисна спрямованість; добровільність, захопленість і загальнодоступність;

Врахування психолого-фізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей; реалізація потреб дітей і молоді в романтиці, новизні вражень, у грі; поєднання народного й інтернаціонального, колективної діяльності й особистої творчості та самовизначення; демократизм, гуманізм і духовна спрямованість; природодоцільність, активність та ініціативність; педагогічне співробітництво й учнівське самоврядування; спирання на традиції й новаторство; єдність освітньо-виховної і корекційно-оздоровчої роботи.

Здійснюючи взаємозв'язок школи з станцією юних натуралістів (директор Цурікова Н.Б.) м. Кривого Рогу, Тернівського району учні провели операцію "Чиста річка". Нанесли на карту місцевості всі джерельця, розчистили шлях воді, укріпили береги річки Саксагань. Нанесли на карту всі струмки, що впадають в цю річку. Визначили чистоту утоків, наявність в воді лугів та кислот. Знайшли джерела забруднення. При проведенні такої операції особлива увага зверталась на закріплення знань, одержаних у школі. Знайомились з методами гідрологічних досліджень. Провели практичні роботи по визначенню взаємодії ендегенних та екзогенних сил при формуванні сучасного рельєфу і фізичних властивостей порід та мінералів балки Приворотня.

Займаючись керамікою в Центрі дитячої творчості (директор Бугай Л.М.) учні школи знайомилися з матеріалами та основами багатьох наук – фізики, хімії, літератури, з історією виникнення кераміки, її народними напрямками та майстрами. Процес створення декоративних виробів цінний тим, що учень з самого початку уявляє собі кінцевий результат, якого потрібно досягти. Все це веде до організованості і культури праці учнів, виховує уміння в будь-яку справу вносити елементи планування.

У взаємозв'язку школи та станції юних натуралістів (директор Цурікова Н.Б.) була проведена операція “Степова аптека”. Цьому передувала бесіда “Лікарські трави та умови їх збору”. Далі юннати виявили і нанесли на карту найближчі ділянки представництва того чи іншого виду лікарських трав. Підлітки запропонували розширити тему пошуку: знайти дубильні, масляничні, фарбувальні, кормові, медоносні рослини. Ця операція сприяла розвитку спостережливості, орієнтації в природі, вивченню і запам'ятовуванню основних рослин. Така практика має не тільки освітнє, пізнавальне значення, але і виховне. У дітей виховується любов до різної землі, бережливе відношення до неї, а любов до рідного краю сприяє становленню високих моральних якостей людини.

У практичні заняття включались матеріали про способи раціонального природовикористання і охорони природи міста. Педагогами створювались ситуації, в яких підлітки повинні були виразити своє відношення до природи. Ці ситуації створювались при спостереженні за раціональним підходом до використання у місцевих умовах корисних копалин, вод, рослинності, тваринного світу; за охороною повітря і земель. Учні дослідили зразки ґрунту на території ботанічного саду Академії наук України (директор Мазур А.Ю., кандидат біологічних наук) з метою визначення ділянок для створення квітників. З цією метою вони намітили план дії: познайомитись з науково-популярною літературою

по квітникарству, побувати в агрохімічній лабораторії ботанічного саду, одержати консультації у біолога. Завдання виконувались індивідуально. В результаті дітьми були визначені зразки ґрунту для розбивки квітників. Далі підлітки відіграли провідну роль у висадженні квітів.

Відчувати оточуючий світ – це збуджувати думку. Розв'язанню цього завдання сприяла красназавча робота у взаємозв'язку школи з музеями міста. Початком був історичний гурток (керівник Гречана Р.Г.). Він послужив основою для розгортання красназавчої роботи у школі. У план було включено вивчення наступних питань: природних умов місцевості, господарства, побуту, ландшафту краю; історія заселення краю; історія населення краю та рух його складу; історія шляхів сполучення; історія заводів, фабрик, торгівлі, сільського господарства, шкіл та позашкільних закладів, місцевого побуту та житла; відбиття географічних і побутових умов у назвах окремих місць; історичних легенд, переказів-поговірок, тощо. Учні підібрали та систематизували літературно-історичні зведення по місцевій історії – книги, історичні документи. Збір матеріалу доповнився опитуванням мешканців, у пам'яті багатьох збереглися яскраві факти про минуле. Цей пошук позитивно вплинув на школярів. Учениця дев'ятого класу Н. писала: “Готуючи матеріал про історію м.Кривого Рогу, я прочитала багато літератури, переглянула архівний матеріал у бібліотеці, бесідувала про красназнавство. Тепер радісно. Я ніби подорослішала, виросла духовно. Навчилась правильно працювати з книгою, робити висновки”.

Результатом пошуково-дослідницької роботи стало відкриття шкільного історико-красназавчого музею.

Функціонування системи виховання у взаємозв'язку школи та позашкільних закладів ефективніше у разі вирішення таких завдань: цілеспрямований вплив на всі сфери особистості, що формується (інтелектуальну, емоційно-вольову, духовну, практичну); створення як у гуртку

позашкільного закладу, так і у школі сприятливої емоційно-моральної атмосфери, соціальної значущості й особистісної захищеності, що гармонізує відносини з навколишнім світом, збагачує досвід безконфліктного спілкування, допомагає вибрати заняття до душі; залучення гуртківців до постійних і тривалих контактів з громадськістю, трудовими колективами, науковими організаціями, творчими спілками, спортивними товариствами, вченими, викладачами вищих і спеціальних навчальних закладів, які відбуваються у процесі посиленої соціально значущої та добродійної діяльності, що забезпечує єдність емоційно-вольової і практичної підготовленості до виробничої і суспільної діяльності; розвиток естетичного сприйняття світу й формування потреби у спілкуванні та створенні прекрасного і доброго; залучення гуртківців до системи загальнолюдських культурних цінностей, насамперед до культури своєї Батьківщини і народу, формування потреби в духовному збагаченні й фізичному удосконаленні; формування і розвиток звички до здорового способу життя, дбайливого ставлення до природи, оточуючих людей, самого себе; формування загальнолюдських норм гуманістичної моралі (доброзичливість, милосердя, взаєморозуміння, чуйність, терпимість, турботливість, тактовність, працьовитість, тощо), культури спілкування, інтелігентності і благородства; стимулювання потреб у самовдосконаленні, навчання прийомів і методів самоаналізу, самовиховання і самоосвіти.

Реалізація цих завдань дає змогу стимулювати оновлення змісту, форм і методів роботи в єднанні школи та позашкільних закладів на основі ідей гуманізму, національних особливостей гуртківців, поваги до особистості кожної дитини, піклування про її розвиток і добробут, що на всіх етапах суспільного розвитку було інакше (панували казенщина, формалізм, заорганізованість й одноманітність).

Такими напрямками соціально значущої сукупної виховної роботи у школах та позашкільних закладах міста є: екологічна, миротворча, благодійна діяльність; турбота про розвиток рідного краю; допомога школі, мікрорайону; вивчення історії рідної землі; етнографічна діяльність; науково-просвітницька діяльність, із профілю свого гуртка, клубу або секції; діяльність з відродження національної культури, мови, традицій; художньо-естетична, оздоровча і спортивна робота тощо.

Нового педагогічного змісту набула співдружність із сім'єю, спираючись на сімейні традиції у вихованні. Це дає змогу забезпечити, з одного боку, індивідуальний підхід до виховання, а з другого – залучити батьків до спільних форм дозвілля, піднести їх авторитет серед власних ідей та референтної групи їхніх однолітків, реалізувати потребу в утвердженні свого соціального статусу. Спільна соціально значуща діяльність або дозвілля веде до підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків, запобігає конфліктним ситуаціям і непорозумінням, що виникають у родині через обмеженість спілкування.

Шляхи удосконалення взаємодії школи та позашкільних закладів виявляються виходячи із характеристики особливостей позашкільного типу виховної діяльності взагалі, із аналізу та конкретизації функціональної ролі позашкільних закладів у процесі розвитку та регуляції особистості учня, виділення та визначення відношення субординації, координації, творчої співдружності між ними та інтеграції їх впливів.

Подальше удосконалення взаємодії шкіл та позашкільних закладів пов'язано, з однієї сторони, з розширенням масштабів, збагаченням змісту, розвитком форм і методів їх сукупної роботи, з другої сторони, – з підвищення якісного рівня діяльності кожного із них.

Сукупна виховна діяльність школи і позашкільних закладів надає цілісність системі виховання, забезпечує умови для багатостороннього розвитку особистості. Вона визначається як тенденцією до інтеграції, так і диференціацією виховного процесу.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Георгиева Пенка Динева. Педагогические проблемы совместной воспитательной деятельности школы и внешкольных учреждений. Канд. дисс. М., 1976.
2. Тарченков Э.С. Организационно - педагогические проблемы единства учебно-воспитательного процесса в школе и вне школы. Канд. дисс., М., 1970.
3. Мельникова Г.М. Позашкільні заклади України. Основні напрямки розвитку та оновлення діяльності. Концепція. – К., 1993.

Г.Б.Штельмах

### АКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ШКОЛІ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

*Эта статья посвящена проблеме поиска активных методов обучения в школе молодого учителя, педагогическим условиям, которые обеспечивают эффективные результаты использования деловой игры в подготовке молодых учителей к профессиональной деятельности.*



Большое внимание уделяется таким активным методам как педагогические ситуации, дискуссии, конференции.

*This article is devoted to the problem of searching of active methods of teaching in young teacher's school, to the pedagogical conditions which provide effective results of usage of a business game in training young teachers for professional activity.*

*Great attention is paid to the active methods such as: pedagogical situations, discussions, conferences.*

Перебудова всіх сторін діяльності школи неможлива без розвитку мислення вчителів-початківців, без оволодіння ними новими, прогресивними формами управління дитячим колективом. Ось чому у школі молодого вчителя навчання покликане формувати у вчителів прагнення до самостійного вивчення актуальних проблем педагогіки і психології, озброїти їх знаннями та вміннями необхідними для швидкої адаптації, до найновіших досягнень науки та передового педагогічного досвіду.

Великими можливостями у розв'язанні поставленої проблеми наділені активні методи навчання, що дають можливість скоротити шлях від набуття знань до їх практичного застосування. До таких методів ми відносимо ділові ігри, завдання, пов'язані з процесом управління пізнавальною діяльністю школярів, лабораторно-практичні завдання, дискусії, конференції, курсові роботи. При їх допомозі на заняттях у школі молодого вчителя педагоги не тільки поповнюють знання, але й вдосконалюють свої професійні уміння, розвивають професійно-значущі якості, обмінюються власним досвідом. У них розвивається здібність виділяти із сукупності ситуацій основні напрямки діяльності класного керівника.

На заняттях у школі молодого вчителя ми аналізували педагогічні ситуації, які сприяли формуванню й обґрунтуванню висновків, виробленню конкретного стилю мислення.

На семінарських заняттях нами практикувались педагогічні і психологічні замальовки “Мій перший урок”, “Як провести перші батьківські збори” та інші. На практичних заняттях ми систематично розв’язували педагогічні задачі, які давали можливість перевірити теоретичні знання на практиці.

Молоді вчителі під час роботи зустрілися з необхідністю розв’язувати різноманітні завдання, що підлягають єдиній меті – формуванню всебічно і гармонійно розвинутої особистості. Адаптація до шкільної практики вимагає від педагога зібраності, необхідної для розв’язання навчальних та виховних завдань. Вчителям-початківцям приходиться застосовувати на практиці свої професійно-педагогічні знання, переосмислювати більшість теоретичних положень, тому що вони діють не в абстрактних умовах, а в конкретних ситуаціях, зустрічаються з реальними людьми. Ось чому розв’язання педагогічних завдань повинно зайняти центральне місце на практичних заняттях школи молодого вчителя.

Нами апробувалися ділові ігри. Ділову гру ми розглядаємо як різновидність управлінської гри, яка відпрацьовує навички прийняття та реалізації стратегічних рішень. Ділові ігри допомагають імітувати навчально-виховний процес, колективні творчі справи школярів і управляти ними. У них закладена можливість не тільки приймати рішення, але й організовувати його виконання. Учасники гри можуть побачити результати своїх дій, порівняти їх з результатами колег. Ділова гра дає можливість вчителям-початківцям вийти за межі своєї професійної діяльності, познайомитися з роботою суміжних груп і попрактикуватися у розв’язанні взаємоспоріднених проблем.

Використання випадкових факторів у грі підсилює ступінь ризику у прийнятті рішення, виховує швидкість реакції й організаційну сміливість.

Ділову гру треба поєднувати з іншими активними методами. На початку навчання вона примушує учасників побачити і проаналізувати свою діяльність крізь призму теорії і систематизувати знання. На цьому етапі гра викликає багато питань теоретичного і нормативного характеру і стимулює вчителів глибоко засвоювати теоретичний курс у школі молодого вчителя. Ігри, що завершують основний курс навчання, допомагають оцінити свої знання і використати науково-методичні рекомендації у практичній діяльності.

Досвід свідчить про те, що ефективність ділової гри залежить від вибору теми. Підготовка до гри може здійснюватися шляхом поетапного збору матеріалу у процесі лекційного курсу, семінарських і лабораторно-практичних занять. Позиція кожного учасника гри визначається викладачем. В одному випадку вона може бути чітко окресленою, що виключає імпровізацію, а в другому – викладач лише вказує вихідне положення, визначаючи контури мети, а учасникам надається можливість свободи вибору позиції в грі. Уміння аргументувати, вибирати реальні позиції ми оцінювали при підведенні підсумків. Розподіл ролей та завдань між учасниками гри здійснює викладач, староста групи із врахуванням інтересів та побажань, можливостей та рівня підготовки кожного молодого вчителя.

Ділова гра – це моделювання навчально-виховного процесу, ось чому важливо підтримувати ігровий процес та коректувати його у заданому напрямку. Позиція викладача багатогранна: до гри – він інструктор, а в процесі її – консультант, по закінченні – суддя і на завершенні – керівник дискусії.

З метою підвищення пізнавального і виховного потенціалу занять ми проводили рольові ігри. Наприклад,

нами була організована і проведена рольова гра на тему: "Обмін позиціями". Головна мета цієї гри – створення конфліктних ситуацій, що виходять за межі міжособистісних відносин. Під час рольової гри молоді вчителі були поставлені в такі умови, в яких вони вимушені виконувати чітко визначені функції. В залежності від поставлених завдань вони осмислюють штучно створену ситуацію і визначають свої дії. Беручи участь у рольовій грі, вчителі привчаються мислити, аналізувати та оцінювати свої дії, вдосконалюючи вміння визначати причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, теоретично обґрунтовувати свої дії.

Аналіз практики використання рольових ігор свідчить про те, що вони сприяють закріпленню у вчителів стійкого інтересу до педагогічної професії, розширенню професійного кругозору, удосконаленню навичок контролю та самоконтролю. Рольові ігри розвивають самостійність, здібність приймати правильне рішення, швидко й оперативно орієнтуватися у ситуаціях, концентрувати волю і увагу на розв'язанні поставлених завдань.

Слід зазначити, що активні методи роботи в навчальному процесі школи молодого вчителя передбачали включення в себе систему відносин "викладач – молодий учитель – учень", а сама педагогічна праця виступала формою їх взаємодій. Основу педагогічного процесу склали відносини між викладачем і вчителями-початківцями, під час яких окремих вчитель виступав активним учасником цього процесу. Структура відносин "викладач – молодий учитель – учень" являє собою систему просторово-часових, психічних і соціальних контактів, що мають стійкий інтерес. Навчальний процес у школі молодого вчителя ми організували на взаємній активності викладача та вчителів. Взаємна активність виражається у взаємодії, яка включає різноманітні зв'язки, новий характер стосунків, які базуються на повазі до

людини, що сприяє формуванню активної особистісної позиції, колективних відносин.

Учителі, слухачі школи молодого вчителя, виділяються високим рівнем культури, пізнавальною активністю, новим стилем мислення, професійною зіркістю. Отже, якщо подібний курс навчання молодих учителів цілеспрямовано організовувати і проводити, то він сприяє більш завершеній підготовці вчителів.

I.M.Трубавіна

### **СІМ'Я ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

*В предлагаемой статье семья рассматривается как фактор социализации детей инвалидов. Анализируются права и обязанности семьи и общества по отношению к детям с особенными потребностями.*

*In this article family is considering as a factor of socialization of disable children. The author analyses the rights and responsibilities of family and society relates with a specific needs of children.*

Діти з особливими потребами – це інваліди; діти, які є неповноцінними у розумовому, або фізичному відношенні. Згідно з Конвенцією ООН “Про права дитини” вони мають вести повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті (ст.23). Сім'я визнана природним середовищем і основним осередником суспільства (2,ст.16;7ст.,23;8ст.,10). Саме тому “сім'ю, яка є основним

осередником природним середовищем росту і добробуту дітей, слід забезпечувати усіма можливими видами захисту і допомоги” (5ст.,14). Це дозволяє реалізувати усім дітям можливості “визначити себе як особистість і реалізувати свої можливості в безпечних і сприятливих умовах, середовищі сім’ї або опікунів” (5ст.,15). Отже, якщо дитина народилася вже з особливими потребами або набула їх у житті, то найкращими умовами для її виживання, захисту і розвитку є сім’я. При цьому кожна держава повинна приділяти першочергову увагу благополуччю сім’ї та дитини (4ст.,1).

Між тим маємо ситуацію, коли, наприклад, у Фінляндії, головним об’єктом забезпечення соціальними допомогами та послугами є не сім’я, а індивід, котрий має право на соціальну допомогу [11,31]. Це порушує, на наш погляд, цілісність сім’ї, оскільки допомога одного члену сім’ї не сприяє викорененню проблем усієї сім’ї, поліпшенню сімейних стосунків, у повному обсязі, хоча й сприяє створенню рівності громадян у суспільстві, наданню їм рівних можливостей, незалежно від їхнього економічного становища, соціально-класової приналежності, місця проживання [11,31]. При цьому підході не враховуються почуття інших членів сім’ї, не коректуються стосунки “батько - мати”, “брат - сестра”, “батько - дитина”, “мати - дитина”; робота ведеться на основі стосунків “дитина – інвалід – суспільство”, що сприяє формуванню досвіду сімейного життя, моделі сімейного виховання, тощо.

У Швеції існує 4 “стовпи” соціальної роботи, яка базується на принципі “золотої середини” і є не “маргінальною”, а “інституційною”. Тому свою соціальну роботу шведи будують на основі: захисту прав уразливих верств населення, залученням до суспільства маргінальних груп; пояснення – профілактика – мобілізація ресурсів; зміни життя на краще індивіда, сім’ї, суспільства [23,133].



Ця система соціальної роботи, на наш погляд, найкраще забезпечує ідею захисту прав сім'ї у суспільстві і прав членів сім'ї у самій сім'ї та суспільстві. Це дозволяє говорити про забезпечення прав сім'ї дитини з особливими потребами у суспільстві і прав дитини з особливими потребами у сім'ї та у суспільстві.

Термін “права сім'ї” вживається у деяких документах ООН, наукових дослідженнях, але вони не є визначеними і обґрунтованими.

Права сім'ї – це права, які належать сім'ї як особливий соціальний системі, вони з'являються тільки з моменту створення сім'ї і є ознакою її цілісності перед суспільством. Сім'я втрачає свої права, коли вона перестає існувати у суспільстві, але не тоді, коли суспільство їх не визначає. Права сім'ї надають їй певні можливості у суспільстві і захищають її від нього.

Права членів сім'ї у самій сім'ї – це людські права, які належать особі в силу того, що вона є людиною і права, які належать цій же особі і силу того, що вона є членом особливої соціальної системи, яка захищає її від суспільства. Ці права є невід'ємними, всеосяжними і рівними, ними володіють усі члени сім'ї без винятку. Можна або бути членом сім'ї, або не бути зовсім, отже мати ці права, або не мати їх зовсім. Утратити ці права людина може, тільки у разі припинення життя всієї сім'ї. Тоді людині залишаються лише людські права у суспільстві. Ці права надають людині певні можливості у сім'ї.

Оскільки сім'я – це соціальна система, яка характеризується цілісністю, наявністю функціональних зв'язків (стосунків “батько-мати”, “мати-діти”, “батько-діти”, “брат-сестра”), то порушення цих зв'язків буде сприяти порушенню сім'ї, отже кожний член сім'ї має право на сімейні стосунки, спілкування з членами сім'ї, проживання у сім'ї, участь у визначенні мети життєдіяльності всієї сім'ї, у

діяльності з її досягнення. Завдання суспільства – допомогти зберегти сім'ю і сімейні стосунки на різних етапах її життєдіяльності і в різних обставинах і умовах життя.

Це є можливим через реалізацію принципів толерантності у сім'ї та суспільстві. У Декларації принципів толерантності, схваленою Генеральною конференцією ЮНЕСКО на її 28 сесії в Парижі 16.11.1995 р., проголошено у ст.3 необхідність толерантності у взаєминах між окремими особами, у сім'ї та громаді. При цьому під толерантністю розуміється: поважання, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості (ст.1.1.); активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини (ст.1.2.); поняття, що означає відмову від догматизму і абсолютизму, утвердження норм, закріплених у міжнародно-правових актах у галузі прав людини (ст.1.3.); визнання того, що кожен може дотримуватися своїх переконань і визначає таке саме право за іншим, що люди від природи своєї відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою, і мають право жити у мирі та зберігати свою індивідуальність. Це також означає, що погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим [9].

С.Манніла, експерт ЄС, зазначає, що сім'я, самотні друзі, родичі, колеги або сусіди надають не тільки моральну, а й матеріальну підтримку ... Оточення, на її думку, частково визначає місце особи у суспільстві ... [22,44].

3-5 грудня 1998 р. у Києві пройшла міжнародна наукова конференція "Сучасна сім'я в умовах трансформації суспільства", у резолюції якої зазначено, що пріоритетними проблемами, які визначають становище сучасної сім'ї в українському суспільстві є: виявлення оптимальних шляхів створення максимально можливих умов для виконання сім'єю її соціальних функцій, що за умов кризи значно деформовані;

теоретико-методологічні проблеми природи шлюбу, сім'ї як суб'єкта та осередку формування системи родинних традицій і, водночас, універсального феномена поля соціальних конфліктів, а також науково-прикладні проблеми щодо системи юридичного захисту інтересів сім'ї в Україні, правових гарантій забезпечення матеріальних інтересів та прав подружжя, громадських прав членів сім'ї, особливо дітей та старих; комплекс медико-генетичних, біологічних, психологічних і профілактичних проблем, що визначають напрямки розвитку інституту сім'ї та її соціального й фізичного здоров'я; відродження традицій та культурних цінностей родини, відновлення та збереження етичних норм і стандартів як у сімейній, так і з громадській комунікації [21,91-92].

29 січня 1998 р. у Києві відбулася конференція "Проблеми соціальної інтеграції людей з інвалідністю у суспільство", на якій було сказано, що інваліди мають жити і працювати серед здорових людей, користуватися нарівні з ними всіма благами, відчувати себе повноправними членами суспільства. Але програми житлового і громадського будівництва, плани розвитку міст і сіл розраховані на середньостатистичну людину, не враховуючи особливих потреб інших людей. Тому черга за сприянням держави у законодавчому аспекті цих ідей. Основною ідеєю конференції була така: "люди з інвалідністю не лише потребують допомоги, а й готові самі змінити своє життя на краще" [20,133-134].

26-27 лютого 1998 р. на конференції "Шляхи реформування української психіатрії" було висловлено погляд на необхідність участі в психіатричній допомозі всіх зацікавлених сторін: держави, професіоналів, родичів хворих та самих людей, які отримують допомогу [20,134].

19-21 жовтня 1998 р. у Братиславі (Словакія) відбулася Міжнародна конференція "Реінтеграція в суспільство осіб із

психічною інвалідністю: дійсність і майбутнє” на якій було зазначено, що психологічну реабілітацію інвалідів із психічними захворюваннями треба проводити поза психіатричною лікарнею; у реабілітації повинна брати участь мультидисциплінарна команда: психіатр, медсестра, психолог, соціальний працівник, сім'я хворого і сам хворий; реабілітація повинна бути неперервною, комплексною й наближеною до місця проживання користувача послуг.

У резолюції конференції вказані пріоритети розвитку психосоціальної реабілітації, серед яких: гарантії прав психічно хворих, створення умов для інтеграції їх у суспільство; підтримка максимальної автономії людей із психосоціальною інвалідністю шляхом самопомоги, а також допомоги з боку сім'ї, родичів ... [21,89].

Маємо певний досвід такої соціально-педагогічної роботи з сім'ями, де є діти з особливими потребами. Найбільш відомим є рух за нормалізацію дітей. Це громадський рух, спрямований на те, щоб діти з особливими потребами виховувалися у власних або прийомних (фостерних) сім'ях. Цей рух викликаний батьками дітей з особливими потребами, які виявили, що державні установи порушують права дітей і не забезпечують їм гідного життя, любові і піклування. Це можливе лише у сім'ї, специфічною і відміною рисою якої є наявність стосунків “батько-мати”, “батько-діти”, “брат-сестра”. Ці стосунки характеризуються емоційною близькістю, взаєморозумінням, взаємодопомогою.

Нормалізація – це використання засобів, які ціняться у нашому суспільстві, з метою виховання поведінки, досвіду і властивостей особливості, які також ціняться. Це право бути прийнятим у якості повноцінного члена суспільства, право на становлення як до особистості із почуттям власної гідності і повагою та можливість реалізації особою своїх прав. Мета нормалізації – попередження маргіналізації, сегрегації та ізоляції інвалідів. Це означає створення підтримки і захисту

цінних соціальних ролей для людей, які мають ризик соціальної девальвації [16,38-25].

Діяльність британської асоціації Mencap, яка спрямована на об'єднання сімей, які мають дітей з інтелектуальною недостатністю, має гасло: "Усі рівні перед очима Божими" [12,84].

У Великобританії з 60-х почався громадський рух батьків дітей із значними розумовими відхиленнями за право цих дітей на освіту. Для них створили спеціальні школи, метою навчання яких є не набуття академічних знань та умінь, а соціальна адаптація розумово обмеженої дитини на основі позитивного умовно рефлекторного підкріплення (прищеплення навичок самообслуговування, спілкування, орієнтування у своєму населеному пункті, засвоєння правил безпеки, сексуальне виховання і трудове навчання) [12,86].

У Німеччині поширені інтернати заклади, які не є повністю закритими, їх мешканці відвідують школи нарівні з іншими людьми [12,85].

Існуючий у Словенії "Фонд якісного життя людей з проблемами навчання - SILVA", який об'єднує соціальних працівників і батьків дорослих дітей з проблемами навчання, спрямовує батьків на отстоювання соціальних та політичних прав своєї дитини. Підтримка батьків, визнання їхніх зусиль, розуміння їхніх почуттів і болю допомогла їм усвідомити репресивні тенденції тих соціальних інституцій, які покликані опікуватися дітьми. Вони почали вимагати пошуку кращих рішень у межах чинного законодавства (та й навіть зміни певних його засад), а також ефективнішого використання наявних ресурсів за призначенням. Поряд із тим вони висунули вимогу скасування усталених методик кваліфікування дітей за категоріями інвалідності, які, за цими методиками, зберігають чинність упродовж життя; було також порушено питання про поновлення головних прав

людини (наприклад, права голосу) для тих, хто був їх позбавлений через психіатричний діагноз [26,114].

Вивчення досвіду Канадських фостерних сімей дозволяє визначити умови успішної нормалізації дітей з особливими потребами дітей; створення системи фостерних сімей (короткочасних чи тривалих), усиновлення дітей і ліквідація інтернатної системи; активність представництва інтересів дітей; можливість вибору дітьми і сім'ями послуг: державні та недержавні опіка і піклування; підвищення вимог до соціального працівника і престижу цієї професії у суспільстві; можливість контролю державними і недержавними організаціями, громади за якістю послуг, які надаються дітям з особливими потребами в державних закладах і сім'ях; профілактика системи соціального сирітства; активність батьків і дітей щодо найкращого забезпечення інтересів дітей з особливими потребами. Але система нормалізації дозволила: зробити кожную дитину особистістю; створити найкращі умови для виживання, розвитку і захисту дітей з особливими потребами; забезпечити реалізацію права дитини на сім'ю; повернути дітей з особливими потребами у суспільство, зробити їх адаптованими для самостійного життя і праці; реалізувати права батьків на виховання дітей у сім'ї; зробити суспільство більш гуманним, ліквідувати інтернати.

У Данії існує служба всебічної цілодобової допомоги вдома, завдяки якій інваліди можуть залишатися у своїх домівках. Це – елемент превентивної програми соціального захисту населення як громадян Данії, так і тих, хто тимчасово перебуває в її межах [18,61].

У рамках цієї програми реалізуються також такі послуги, як: хатня допомога, медична допомога або медичний догляд вдома, служба медичних сестер, які відвідують молодих матерів, які мають дітей віком одного року [18,62].



Це допомагає підтримувати сімейні зв'язки, жити вдома дітям з особливими потребами.

Великобританія має свій досвід реалізації прав дітей з особливими потребами на сімейні стосунки, крім фостерних сімей. Це – громадська опіка, яка узагальнює велике коло послуг для широкого і різноманітного контингенту людей, які мають різні вади. Громадська опіка стосується дорослих і дітей (Англія, Уельс) з особливими потребами, які тимчасово або довгостроково потребують сторонньої допомоги і підтримки і спрямована в основному на те, щоб більшість людей, коли це доцільно підтримувати вдома, а не у стаціонарних чи медичних закладах. Це забезпечить їм можливість “жити, наскільки це можливо, нормальним життям у своїх власних домівках або у домашньому оточенні у місцевій громаді” з правом на опіку і переважним правом голосу у рішеннях, що стосуються їх життя.

Громадська опіка дозволяє забезпечити право на опіку і підтримку, щоб допомогти досягти максимально можливої незалежності і через набуття і відновлення базових життєвих навичок допомогти їм повністю використовувати свій потенціал; дає можливість людям індивідуально вирішувати, як їм прожити життя і які послуги їм для цього потрібні [16].

У 1976 році Спілка фізично неповноцінних людей проти сегрегації визначила незалежне життя “коло виборів, які може зробити людина з певними вадами за підтримки служб і організацій, ... як якість життя з допомогою, а не велику кількість завдань, які вирішуються без допомоги”.

Принципами обслуговування у громадській опіці є: інформація, конфіденційність, захист, оцінювання, забезпечування послуг [16,35].

Громадська опіка передбачає участь у її здійсненні: людей, які користуються послугами; сім'ю та інших неоплачуваних опікунів, хто користується послугами; департаменти соціальної роботи (в Англії – департаменти

соціальних служб); відділи охорони здоров'я; трести НСОЗ; відділи органів місцевої влади по житловому забезпеченню; добровольчі організації – великі й малі; волонтерів; приватний сектор і постачальників послуг опіки [16,20].

Маємо вітчизняний досвід роботи з сім'ями, де є діти з особливими потребами. Так, школа соціальної роботи Національного університету “Києво-Могилянська академія” спільно з європейською програмою TEMPUS проводить 4 цикли навчального курсу з питань охорони психічного здоров'я. Однією з цілей курсу є підкреслення важливості роботи з сім'єю людини з особливими потребами. Тому заняття проводяться у 3 групах: професіоналів, родичів та користувачів послуг.

3 жовтня 1997 р. у товаристві “Джерела” було проведено круглий стіл “Допомога інвалідам із розумовими вадами: комплексний підхід”. Це товариство об'єднає батьків та фахівців й опікується виключно проблемами інвалідів із розумовою недостатністю. Стратегія “Джерел” – розробка діючих моделей закладів допомоги інвалідам: денного центру для дорослих, клубу для підлітків, ігротеки для дітей, юридичної консультації для родини, групи психологічної підтримки батьків [14,147].

29-30 вересня 1997 р. Всеукраїнська конференція “Проблеми матерів дітей-інвалідів та шляхи їх розв'язання в сучасному суспільстві”. Було схвалено:

1) проект “Призначення”, метою якого є створення системи соціально – психологічної підтримки матерів дітей-інвалідів України;

2) рішення про створення Всеукраїнської асоціації матерів дітей-інвалідів “Серце матері”, метою якої є підвищення соціальної активності та соціально-психологічна підтримка матерів дітей-інвалідів, захист прав і допомога в інтеграції у суспільство дітей-інвалідів, просвітницька діяльність, спрямована на подолання сегрегації дітей та

молоді, формування гуманного відкритого суспільства [19,140].

Особливо цінним є досвід роботи з сім'єю, де є діти з особливими потребами, на різних етапах її життя. Психологи виділяють 4 етапи розвитку сім'ї: первинний шлюб, первинна сім'я, вторинна сім'я, вторинний шлюб [24]. Але, враховуючи особливості дітей-інвалідів, можна уточнити. Відповідно до кожного етапу здійснюється особлива соціально-педагогічна робота [15,17,24,25,26].

Перший етап існування сім'ї передбачає у плані попередження появи дітей з особливими потребами роз'яснювальну роботу, генетичні консультації, лікування генетичних розладів, запобігання наркоманії, алкоголізму, паління, токсикоманії, ВІЛ/СНІДу. Це – для всіх молодих сімей.

Другий етап – від появи дитини з особливими потребами до її підліткового віку (статевого дозрівання). Перша проблема – “швидка допомога” батькам: психотерапевтична та просвітницька робота з матір'ю та батьком, іншими членами родини. Цю роботу проводить група спеціалістів і батьки, які мають такі проблеми і допомагають вистояти, порадять, як жити з таким лихом. Ця робота проводиться вже в пологовому будинку, а потім у центрах соціально-психологічної підтримки матерів. Проблема полягає не тільки у збереженні стосунків “батьки-дитина”, але й стосунків “батько-мати”, “сім'я-суспільство”. Батьки не повинні кинути своє життя, друзів, роботу у зв'язку з появою дитини з особливими потребами, повинні згуртуватися перед лихом і зберегти свою любов. Якщо ця дитина не є першою, то батьки не повинні забути про інших дітей і приділяти увагу тільки цій. На цьому етапі соціальний працівник інформує батьків про послуги, які вони можуть отримати, забезпечує контакт та спілкування з сім'ями, де є такі ж проблеми, здійснює адвокатство в інтересах дитини та

сім'ї допомагає отримати необхідні медичні та освітні послуги, спеціальну підготовку з обслуговування дитини вдома. Батьки-чоловіки повинні бути лідером у розв'язанні проблем сім'ї, тому доцільним є створення груп взаємодопомоги батьків-чоловіків, інших членів сім'ї, братів та сестер, які теж потребують захисту і реабілітації. Брати і сестри можуть стати опорою і захистом не менш для своїх рідних, але й для багатьох хворих людей, адже здатність до співчуття виховано в них з дитинства [с.138]. Хворим дітям здорові потрібні для соціальної адаптації, підтримки і спілкування, здоровим хворі – щоб навчитися живому співчуттю.

Дитина з особливими потребами йде до школи. Батькам легше – в них є час для себе. Соціальний працівник допомагає ввійти до дитячого колективу, працює з класом з метою формування ставлення до дитини з особливими потребами як до рівної їм. Це можуть бути уроки милосердя, етичні бесіди, які вчать толерантності. Разом з тим здійснюється робота з сім'єю: дитина дорослішає, збільшується коло інтересів, для задоволення яких необхідне змістовне дозвілля, предметне спілкування. Тут можуть допомогти денні центри, де можна слухати музику, відзначати свята, займатися в групах та секціях, звернутися за консультацією до психотерапевта.

У м.Первомайському Луганської області у структурі міського управління соціального захисту населення діє сектор соціально-педагогічної реабілітації дітей-інвалідів. Велика роль тут відводиться оточенню дитини: сім'ї, близьким, людям, які з нею безпосередньо спілкуються. Усі вони, і перш за все, сама дитина, є учасниками безперервного процесу подолання вад. Спеціалістами ведеться постійний прийом батьків, до їх послуг консультації на різноманітні теми. Робота всіх спеціалістів спрямована на отримання позитивних результатів фізичного та розумового розвитку дітей.

Наступний етап: від статевого дозрівання дитини до її виходу з сім'ї. Основні проблеми дитини на цьому етапі: робота і право на життя з іншою статтю. Соціальний працівник допомагає одержати професійну підготовку, роботу (це може бути і виробничо-реабілітаційний бізнес для сімей інвалідів), слідкує за стосунками на роботі і коректує їх, спілкуючись з роботодавцями, колективом на предмет прав такої людини і толерантного становлення до неї, здійснює роботу з статевого виховання. Батьки на цей час турбуються про те, що буде з дитиною, коли їх не стане. У них з'являється час для лобювання інтересів дітей, поліпшення їх життя у перспективі і час для себе: необхідно відновити стосунки "чоловік-жінка". Діяльність соціального працівника спрямовується на наповнення сенсом життя батьків і на допомогу в організації їх дозвілля. Це полегшує перехід сімейної пари на останній етап – від виходу дитини з сім'ї до смерті одного з подружжя. На цьому етапі необхідно визначитися з метою життя, власними стосунками. Тут доцільна участь батьків у проектах типу "З'єднання поколінь", коли люди похилого віку реалізують себе, допомагаючи набути певного досвіду молоді, у групах самопомоги, у представництві інтересів сімей з дітьми з особливими потребами тощо.

Особлива увага на всіх етапах роботи з сім'єю приділяється їй самій щодо вибору якості і кількості послуг.

Діти з особливими потребами та їх сім'ї є користувачами послуг. Їх залучення до користування послугами в Англії може здійснюватися як [16]: залучення інвалідів до їх власної опіки головним чином для охорони власних прав через: подання скарг, доступ до документації, участь у практичних конференціях і огляд; залучення до розробки власного комплексу послуг; залучення до управління існуючими послугами через комітети і форуми радників, групи самозахисту і захисту прав користувачів,

комітети з управління, консультаційні зустрічі і групи; залучення до планування нових послуг, відбувається через подібні механізми, формальні комітети по плануванню або проектуванню, коментарії або консультативні документи, систематичні дослідження [16,37].

На основі викладеного можна зробити висновки про те, що:

- 1) держава повинна забезпечувати реалізацію прав сім'ї дитини з особливими потребами і самої дитини;
- 2) соціально-педагогічна робота для повернення дітей з особливими потребами у суспільство повинна проводитися як дитиною, так і з її сім'єю та оточенням і бути різною на етапах розвитку сім'ї;
- 3) якість одержаних послуг для дитини з особливими потребами залежить від її сім'ї, її самої, громади, органів влади, церкви, тому їх зусилля повинні підтримуватися і координуватися органами влади.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Декларація ООН прав дитини.
2. Загальна декларація прав людини (ООН).
3. Конференція ООН про права дитини.
4. Декларація про соціальні та правові принципи, які стосуються захисту і благополуччя дітей, особливо при передачі дітей на виховання та їх усиновлення на національному та міжнародному рівнях (ООН).
5. Всесвітня Декларація про забезпечення, виживання, захисту і розвитку дітей (ООН).
6. План дій щодо здійснення Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей (ООН).
7. Міжнародний пакт про громадські і політичні права (ООН).



8. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права (ООН).
9. Декларація принципів толерантності (ЮНЕСКО).
10. Декларація ЮНЕСКО про раси та расові забобони.
11. Аалтонен Е. Система соціального захисту і соціальної освіти у Фінляндії. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. - № 1-2. – С.31-38.
12. Бастун Н. Діти й молодь із розумовою недостатністю в Україні та в світі. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. - № 2-3. – С.83-94.
13. Вступ до прав людини. – USIA Regional Programme Office, Vienna, 2000.
14. До міжнародного дня психічного здоров'я. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. - № 2-3. – С.141-143.
15. Зіборова Л. Життя матері дитини – інваліда в соціумі. Проблеми та шляхи їх розв'язання. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. - № 2-3. – С.124-130.
16. Зміна контексту громадської опіки. Програма підготовки спеціалістів громадської опіки. – Університет м. Данді. / Переклад з англ. Козубковської І.В., Пічкр О.П. – Ужгород. 1999.
17. Інформаційно – аналітичний матеріал про діяльність міського управління соціального захисту населення за 1998 р. – м. Первомайськ. 1998.
18. Кок Й. Громадянин і соціальна система. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. - № 2-3. – С.60-68.
19. Конференції та круглі столи. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. - № 2-3. – С.139-140.
20. Конференції та круглі столи. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. - № 2-3. – С.128-137.
21. Конференції та круглі столи. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. - № 4. – С.88-89.

22. Манніла С. Моніторинг бідності й обстеження бюджетів домогосподарств в Україні. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. - № 2-3. – С.24-49.
23. Ходас Г., Смерецька В. Lagom – золота середина шведів. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. - № 2-3. – С.131-133.
24. Психологическая поддержка семьи. Материалы к тренингу. – К.: Центр “Розрада” при поддержке United Nations Trust Fund on Family Activities. – 2000.
25. Andersson D. Social work and Learning disability. // Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково – практичної конференції. “Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи”. – Ужгород, 199. – Ч.1. – С. 5-12.
26. Завершик д. Соціальні інновації. Нова парадигма соціальної роботи у Центральній Європі. // Соціальна політика і соціальна робота. – 1997. - № 2-3. – С.107-123.

## Зміст

1. Конрашова Л.В. Формування професійного “Я” майбутніх педагогів засобами особистісно-зорієнтованого навчання в практиці вищої школи.....3
2. Щербина С.М. Задачний підхід та принцип роліової перспективи у педагогічному процесі – основа активізації професійної позиції студентів.....13
3. Гаврилюк О.А. Комунікативно-творчі здібності як основний показник комунікативної культури вчителя.....25
4. Іванова В.В. Формування творчих здібностей майбутнього педагога в умовах вищої школи.....32
5. Савченко Л.О. Упровадження діагностичних технологій у навчальний процес вищої школи.....39
6. Гусак Т.М., Малінко О.Г., Використання модульно-рейтингової системи при вивченні іноземних мов.....44
7. Вієвська М.Г. Позааудиторна робота з молоддю як засіб адаптації до викладання навчальних дисциплін в умовах професійного навчання.....49
8. Зеленкова Н.І. Технологія формування творчої особистості школяра у навчальному процесі.....58
9. Буряк В.К. Організація навчальної праці учнів у процесі виконання домашніх завдань.....63
10. Кравцова І.А. Умови формування інтересу до навчально-дослідної роботи у випускників педагогічних гімназій...71
11. Комарова О.В. Усвідомленість – якісний показник знань школярів.....77
12. Рангелова Е.М. Детермінанти девіантної поведінки учнів.....86
13. Левочко І.В. Превентивне виховання школярів у теорії та практиці В.О.Сухомлинського.....103
14. Ликов В.Н. Дослідження рівнів освоєння школярами фольклору як першооснови народної педагогіки.....112

15. Рева Ю.В., Лоцман В.М., Сушко Л.Ю. Педагогічні проблеми сукупної діяльності школи та позашкільних закладів в розвитку особистості дитини.....123
16. Штельмах Г.Б. Активні методи навчання у школі молодого вчителя.....137
17. Трубавіна І.М. Сім'я як фактор соціалізації дітей з особливими потребами.....142

ПЕДАГОГІКА  
ВІСНИК ТА СЕРВІСНОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць  
Випуск 2

Підприємство № 10.12.2000

Формат 60x84 1/8. Папір офсетний. Гарнітура Helvetica

Друк офсетний. Ум. тираж 15.000. - вкл. зл. 7.00

Зам. № 43. Тираж 500 прим. Ціна договорна

Крилатівський державний педагогічний університет

Україна, 324086 м. Крилатий Річ, вул. Г.Тараса, 24

Надруковано на виданнівому комплексі

ТОВ "Крилатівський комплекс друку"

Україна, 324101 м. Крилатий Річ, вул. Металургів, 36 Б

Тел. 74-70-41

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА  
ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць  
Випуск 2

Підписано до друку 10.12.2000

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура NewtonС.

Друк офсетний. Ум. друк. арк. 15. Обл. - вид. арк. 7.62

Зам. № 43. Тираж 500 прим. Ціна договірна.

Криворізький державний педагогічний університет.

Україна, 324086 м. Кривий Ріг, п-т Гагаріна, 54

Надруковано на видавничому комплексі

ТОВ "Кривбасавтоматика плюс"

Україна, 324101 м. Кривий Ріг, п-т Металургів, 36 Б

Тел. 74-70-41.